# الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى،كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن


إعداد

سليمان علي سليمان الشلول

إشراف الدكتور

خليف الطراونة


١٩٩٩

# الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى،كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الحكومية في إقليم الجنوب في الأردن


إعداد

سليمان علي سليمان الشلول

دبلوم كلية مجتمع / تربية اجتماعية، كلية حوارة، ١٩٨٧

بكالوريوس معلم مجال اجتماعيات، جامعة مؤتة ١٩٩٥


قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في جامعة مؤتة

تخصص مناهج و أساليب

تاريخ تقديم الرسالة: ١٩٩٨/١٢/١٩

تاريخ مناقشة الرسالة: ١٩٩٩/٣/٨

لجنة المناقشة

الدكتور خليف الطراونـــــــه ................................................ رئيسا

الاستاذ الدكتور ماجد أبو جابر ............................................ عضوا

الدكتور حسن الناجـــــــي ................................................ عضوا

# الإهــداء

إلــى اعز مـا في الوجود

أبـــي وأمـــي

إلى اقرب الناس الى قلبي

إخواني وأخواتي

إلى كل من يهمه امري

ويفرح لفرحي

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وتقدير

يسرني ان اقدم كل الشكر والتقدير والعرفان بالجميل الى استاذي الفاضل الدكتور خليف الطراونة الذي تكرم بالاشراف على بحثي هذا واعانني على انجازه وتقديمه بهذه الصورة بما قدم لي من توجيه وارشاد وبما منحني من وقته الثمين، وبما تمتع به من سعة صدر وصبر وتحمل لاخطائي الكثيرة جزاه الله كل خير.

ولا يفوتني ان اتقدم بشكر خاص الى استاذي الدكتور الفاضل ساري سواقد وكذلك إلى الاستاذ الدكتور حمد هميسات ملوح الخرشا وكذلك الى جميع اساتذتي في كلية العلوم التربوية / جامعة مؤتة على ما قدموا لي من عون ومساعدة وعلى ملاحظاتهم التي افادتني ووجهتني خير توجيه، والشكر الجزيل لاساتذتي الكرام اعضاء لجنة المناقشة على ما قدموا من ملاحظات قيمة.

وكل الشكر الى الزملاء فيصل الهويمل، توفيق النواصره، أنور الشبول، سالم الشرايده، وبزن عوجان والزميلات عالية وحنان وكوثر.

الباحث

# المحتويات

# فهرس الجداول

# فهرس الأشكال

# فهرس الملاحق

# الملخص

## الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس الحكومية في إقليم الجنوب


إعداد

**سليمان علي سليمان الشلول**

إشراف

**الدكتور خليف الطراونة**



هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس، وأثر متغيرات المؤهل والخبرة والوظيفة، وتفاعلها في تحديد هذه الحاجات، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى إلى التدريب تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير)؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى إلى التدريب تعزى إلى متغيرات المؤهل والوظيفة (معلم، مدير، والخبرة) وتفاعلها؟

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلما، و (٢٢) مشرفا تربويا، و (٩٩) مديرا من المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان العقبة)، لقد تم اختيار هذه العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث كانت نسبة عينة المعلمين والمديرين (٣٥%) من مجتمع الدراسة الذي تكون من (١١٠١) معلما و (٢٧٨) مديرا، بينما شكلت عينة الدراسة بالنسبة للمشرفين التربويين مجتمع الدراسة كاملاً.

وقد عمل الباحث على بناء استبانة لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى. وقد تم التأكد من صدقها المنطقي بالاستعانة باراء المحكمين المختصين. كما جرى التأكد من ثبات

الأداة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكذلك باستخدام معادلة كرونباخ -الفا. إذ كانت تتمتع بدرجة ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.تم استخدام معالجات إحصائية، تمثلت بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين للمتغيرات المتعددة (MANOVA) من خلال اختبار هتلنجت (Hotellings $T^2$) واختبار ولكس (Wilks test)، وكذلك تحليل التباين (ANOVA)، واختبار شافيه (Scheffe test) والمتوسطات الحسابية للمقارنات البعدية وقد كشفت هذه المعالجة الإحصائية عن النتائج التالية:

١. لقد أظهرت نتائج الدراسة أن حاجات المعلمين التدريبية، قد توزعت على جميع المجالات. كما أظهرت أن جميع المجالات لم تغير مجالات تدريبية، حسب تقديرات المعلمين، بينما اعتبرت مجالات: النمو المهني والأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم. مجالات تدريبية، حسب تقديرات المشرفين التربويين، وكذلك اعتبرت مجالات: التخطيط، النمو المهني والأكاديمي، التقويم. مجالات تدريبية، حسب تقديرات المديرين، وأظهرت وجود (١٧) حاجة تدريبية، حسب تقديرات المعلمين، و(٤٠) حاجة حسب تقديرات المشرفين التربويين و(٣٥) حاجة تدريبية، حسب تقديرات المديرين.

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير).

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) في احتياجات المعلمين التدريبية تعزى إلى متغيرات الخبرة، وتفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير)، وتفاعل الخبرة والمؤهل والوظيفة (معلم، مدير). بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.05) تعزى إلى تفاعل المؤهل والوظيفة (معلم، مدير) على أربع مجالات، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فأكثر، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتفاعل الخبرة والمؤهل وعلى المجال الرابع لصالح حملة درجة البكالوريوس فأكثر من ذوي مستوى الخبرة العالية (١٥-فأكثر) وكذلك بالنسبة لمتغير المؤهل وعلى جميع المجالات التدريبية لصالح حملة درجة البكالوريوس فأكثر.

وقد أوصى الباحث بجملة توصيات قسمها حسب الجهة المعنية بالأمر، وأبرز هذه التوصيات، أن تأخذ عملية تقدير الحاجات التدريبية الصفة الدورية، وأن تبنى النشاطات والبرامج التدريبية لتقابل الحاجات الفعلية للمعلمين.

# *Abstract*

**Teachers' training needs of the first three grades as seen by the teachers, educational supervisors and public schools' principals in the Southern Region of Jordan**

**By**

*Suleiman Ali Suleiman Al-Shloul*

**Supervised by**

*Dr. Ekhleif Al-Tarawneh*

This study aimed at specifying the training needs of the teachers of the first three grades as seen by the teachers, educational supervisors and public schools' principals . as well as identifying the effect of the variables of qualification, experience, job and their interaction in specifying these needs. This was done by having these questions answered:

1. What are the training needs of the teachers of the first three grades as seen by the teachers, educational supervisors and principals ?
2. Is there any significant difference in the needs for training the teachers, the first three grades attributed to the job variable (teachers, principal, supervisor)?
3. Is there any significant difference in the needs for training the teachers of the first three grades attributed to the qualification, job (teacher, principal ), experience and their interaction variables ?

A questionnaire consisted of five areas and 65 items, was applied to a sample consisting of 368 teachers, 19 educational supervisors, and 99 principals of public

schools belonging to the Directorate of Education in the southern Region of Jordan (Karak, Tafila, Ma'an, and Aqaba). This sample was chosen in the random, stratum method. The ratio of the sample was 35% of the study subjects who consisted to 1101 teachers and 278 principals, whereas the ratio of the supervisors sample was 100%.

The questionnaire, developed to estimate the training needs of teachers of the first three grades, was validated by specialists. It was tested and re-tested using person correlation coefficients and Cronbach Alpha. Reliability was found to be suitable for the purpose of the study.

The researcher used statistical processes, represented by means, standard deviations, and multiple analysis of variances, (MANOVA) through the test of Hotelling $T^2$ and Wilks test. The statistical processes also took the form of contrast analysis (ANOVA), means and Scheffe test for dimensional comparisons.

This statistical treatment has uncovered the following results:

1. The study findings showed that the teachers training needs were distributed over all areas. Also, it showed that all those areas, as categories, were not considered to be training areas from the teachers perspective. Where as, academic and professional growth, classroom management and discipline, and evaluation were considered to be training area from supervisors perspective. From the school principal perspective, however, planning, academic and professional growth, and evaluation were considered area to be trained on. In addition, the study findings revealed that there were (17) training needs from teachers perspective, (40) training needs from supervisors perspective, and (35) training needs from school principal perspective.

2. There are no significant differences (p=0.05) in the training need of the teachers due to the job variable (teachers, supervisors, principals).

3. There are no significant differences (p=0.05) in the training needs of the teachers due to the variables of experience and job, (teacher, principals) and the interaction of experience, qualification and job (teacher, principal).

However, there were significant differences (p-0.05) due to the interaction of qualification and job (teacher, principal) in four areas, favouring the teachers who are holding bachelor degrees and more. Also, a significant difference was found regarding interaction of experience and qualification in four areas favouring the teachers who are holding bachelor degrees and more, and those who are having high experience (15 years and more). As regards to the variable of qualification in all the training areas identified, the differences were favouring those who are holding bachelor degrees and more.

The researcher has come up with a package of recommendations divided according to the concerned party. Prominently, the process of training needs assessment should be done periodically. Training activities and programs should be designed to meet the actual needs of teachers.

# الفصل الأول

## خلفية الدراسة:

انطلاقا من أهمية دور المعلم، في العملية التربوية وأهمية إعداده وتدريبه، فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والعربية والإسلامية، التي أجمعت على ضرورة الأعداد والتدريب الجيدين للمعلم.

ومن ابرز هذه المؤتمرات والندوات، ندوة إعداد المعلم التي نظمتها جامعة الدول العربية في بيروت عام ١٩٥٧، والمؤتمر العالمي الأول للتربية الإسلامية الذي عقد في مكة المكرمة عام ١٩٧٧، والمؤتمر التربوي العالمي الذي نظمته اليونسكو في جنيف عام ١٩٧٥، وغيرها من المؤتمرات الإقليمية والوطنية، التي أدت نتائجها بمعظم دول هذا العالم إلى مراجعة أنظمتها التربوية، خاصة في مجال الأعداد والتدريب، حتى عرف هذا العصر بعصر التطوير التربوي (شوق ومحمود، ١٩٩٥؛ حمود، ١٩٨٨).

وإذا كان إعداد المعلم وتدريبه بشكل عام قد نال هذه الدرجة من الاهتمام، فإن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، جدير بهم أن ينالوا عناية خاصة من حيث الأعداد والتدريب، انطلاقا من اهمية هذه الحلقة من التعليم الأساسي -الذي يعد مرحلة التعليم الجماهيري-، إذ أنه يتسع ليشمل أوسع قاعدة تعليمية كما أنها المرحلة التي تقدم المعارف والخبرات للطفل لتساعده على الاندماج في مجتمعه والتفاعل مع أنشطته بنجاح الأمر الذي يجعل منها نقطة انطلاق في العملية التربوية. (البزاز، ١٩٨٩).

وقد عرّف الأعداد قبل الخدمة (Preparation) "بأنه صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية تعد المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية" (بشاره،

١٩٨٣، ص ٤٤). إذ إن هذه الصناعة الأولية، اعتبرت شرطا أساسيا ليمارس الفرد مهنة التعليم، وجاء هذا التأكيد في العديد من الدراسات وفقا لمبررات منطقية، أبرزها دراسة البزاز (١٩٨٩) التي وصفت التربية بالمهنة الأم (Mother Profession) كونها تسبق بقية المهن في التدخل في تكوين شخصية الفرد. كما اعتبرت الأعداد الأولي للمعلم قضية التربية نفسها، كونها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة، التي يتوقف عليها مستقبل الأمة. بالإضافة إلى تغيّر دور المعلم الذي لم يعد مجرد ناقل للمعلومات إلى المتعلمين، بل أصبح يمثل عنصر القيادة والأشراف والتوجيه، وهذه الأدوار تتطلب اكتساب المعلم للمهارات اللازمة للنجاح في أدائها.

وأشارت دراسة البزاز (١٩٨٩) أيضا إلى أن مهنة التعليم مهنة متشابكة، إذ تؤثر بها عناصر كثيرة تشكل ضغوطا على المعلم، الأمر الذي يفرض عليه استيعاب هذه الضغوط وتوظيفها بشكل يخدم مصلحة بناء الجيل الجديد. كما أشارت إلى الانفجار المعرفي الذي أصاب جميع جوانب الحياة، سواء في مجال الاتصالات أو تكنولوجيا المعلومات..الخ. الأمر الذي انعكس على التربية والتعليم ، من حيث الفلسفة والأهداف والاتجاهات. وهذا كله يظهر ضرورة الأعداد الجيد للمعلم، ليتمكن من مسايرة التطورات المعرفية والتربوية، إذا ما أريد للمعلم النجاح في مهنته.

أما عن واقع إعداد المعلم العربي، فتكاد تتفق دراسة راشد (١٩٩٦) وحمود (١٩٨٨) وعليمات (١٩٩٠) مع دراسة حسن ومطاوع (١٩٩١) (المشار إليها في كتاب شوق ومحمود، ١٩٩٥، ص ٢٨) والتي توصلت إلى النتائج التالية: .

١. تعجز برامج التكوين الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارة التعلم الذاتي الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهاج نتيجة التقدم العلمي في العصر الحديث.

٢. لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام بل يغلب عليه الطابع الشكلي والمبالغة في الدراسات النظرية، مما أدى بالخريج إلى الشعور بالفجوة بين ما مر به من خبرات خلال إعداده، وما يواجه في حياته العملية.

٣. التكامل بين الجوانب الثلاثة، التي تقدمها كليات التربية - الجانب الأكاديمي والجانب الثقافي والجانب المهني- موجود كفكرة بينما هو غائب في الممارسة.

كما أظهرت نتائج الدراسات أن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة مهما بلغت من الدقة والجودة، ومهما طالت فترة الأعداد، لا يمكن أن تزود المعلم بكل ما يحتاج إليه من معلومات ومهارات واتجاهات وحلول لمشاكل قد تواجهه في مهنته، أو أن يظل مسايرا للتطور السريع الذي يلحق بكل جوانب الميدان التربوي (أحمد، ١٩٩٢؛ بشاره، ١٩٨٣؛ شوق ومحمود، ١٩٩٥؛ يوسف، ١٩٨٥؛ حمود، ١٩٨٨). الأمر الذي يقتضي استمرارية التدريب أثناء الخدمة، باعتباره خير وسيلة لمعالجة قصور برامج الأعداد، ومجارات التغيرات والتطورات التي تصيب المعرفة، وهذا يتفق مع توصية المؤتمر الدولي الخامس والثلاثين (١٩٧٥) التي اعتبرت الأعداد الأولي مرحلة أولى من عملية مستمرة للأعداد تمتد طيلة حياة الفرد المهنية (حمود، ١٩٨٨؛ Cruickshank & Lorish & Ryour, Shanker,Sandefur,1979 ; Thompson, 1979;).

ويمكن إظهار أهمية التدريب أثناء الخدمة وضرورة استمراريته من خلال ما ذهب إليه كينيث وموفت وايسكن (Kenneth , Moffitt & Isken 1979) من اعتباره ترياق لصدمة الواقع بالنسبة للمعلمين المبتدئين الذين يعانون من صعوبة في التكيف عند انتقالهم من النظرية إلى التطبيق، ومن خلال اعتبارهم له وسيلة يمكن من خلالها تلبية الحاجة المستمرة لمعلمين أكفاء، وربما في عنوان المقالة التي وجهها دروموند (Drummond, 1979) إلى أحد التربويين -لا تتخلى عن التدريب أثناء الخدمة- ما يظهر أهمية التدريب واستمراريته، إذ اعتبره وسيلة لتطوير الموظفين، الأمر الذي دفعه إلى استعمال مصطلح تطوير الموظفين بدلا من التدريب أثناء الخدمة.

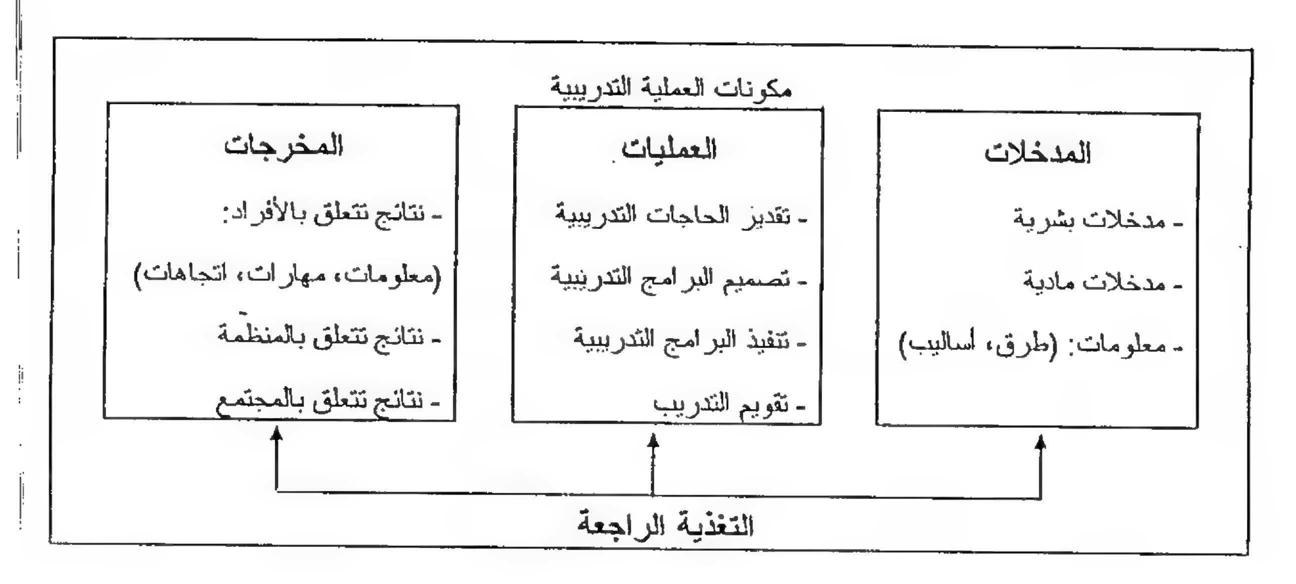
فمن خلال ما سبق يمكن القول بأن الأعداد الجيد للمعلم يعتبر حاجة ملحة، إذا ما أريد النهوض بالعملية التربوية، على اعتبار أن المعلم يمثل العامود الفقري فيها. وكون أغلب الدراسات جاءت لتؤكد قصور برامج إعداد المعلمين، واعتمادها إطار العمل التقليدي - خاصة وأن نظام تربية المعلم ما لم يواكب متغيرات العصر واتجاهاته الحديثة، سيفرز معلما متخلفا عن مقتضيات التعليم المعاصر - الأمر الذي يؤكد ضرورة مراجعة برامج إعداد المعلمين، والعمل على تطويرها لتتمشى مع مقتضيات العصر (شوق ومحمود، ١٩٩٥؛ جمينو، ١٩٨٦؛ راشد، ١٩٩٦؛ حمود، ١٩٨٨، Ryour, et al, 1979, Kersh, 1979).

ومن هذا المنطلق، أكد يوسف (١٩٨٥) على ضرورة أن يرتكز التدريب أثناء الخدمة على استراتيجيات ثلاث: أولها التدريب المستمر، وثانيها: التدريب حسب الأولويات، وثالثها: استراتيجية البحوث. ويبقى السؤال أين برامج تدريب المعلم العربي من هذه الاستراتيجيات؟.

لقد أظهرت نتائج الدراسات النظرية والميدانية، أن واقع التدريب أثناء الخدمة في الوطن العربي، لا يختلف كثيرا عن الأعداد قبل الخدمة ( راشد ١٩٩٦؛ الخطيب والخطيب، ١٩٨٦؛ احمد، ١٩٩٢) لذلك أكدت أغلب الدراسات في توصياتها على ضرورة إعادة النظر في هذه البرامج، بحيث يتم معالجة جوانب قصورها (أحمد، ١٩٩٢؛ أبو زينة وحسن الجزاز، ١٩٨٩؛ الباتع، ١٩٨٩؛ الخطيب والخطيب، ١٩٨٦).

ولمعالجة جوانب قصور برامج التدريب أثناء الخدمة، أكدت الدراسات على ضرورة أن تبنى هذه البرامج على أساس الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين، استنادا إلى أكثر المسلمات قبولا في الأوساط التدريبية، بأن "التدريب يجب ان يصمم ليقابل الحاجات التدريبية، وأن النشاط التدريبي يهدف إلى تلبية الحاجات التدريبية" (الخطيب، ١٩٨٩، ص ٨٤؛ الصباب، ١٤٠٢هـ؛ عبد الجواد، ١٩٩٢؛ المنيع، ١٩٩٥؛ Ryour, et al, 1979, Rubba, 1981; Borich, 1980).

يمكن تعريف العملية التدريبية بأنها "مجموعة الفعاليات التي تدخل ضمن إطار تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريب"- التي تتكون وفق مدخل النظم (System Approch)، من المدخلات والعمليات والمخرجات. وبما أن تقدير الحاجات التدريبية يقع ضمن العمليات، كما يظهر الشكل رقم (١) (صخي، ١٩٨٩، ص٢٨). فإن الحديث سيقتصر عليها.




شكل رقم (١)

**مكونات العملية التدريبية وفق مدخل النظم**

يتبين من الشكل رقم (١) أن عملية تقدير الحاجات التدريبية، تعتبر أولى خطوات إعداد وتصميم خطط وبرامج التدريب أثناء الخدمة (الجبرا، ١٩٩١؛ Boydell, 1971)، وبذلك فهي التي تحدد عناصر خطة التدريب، وأهدافها وكذلك اختيار الوسائل المناسبة والفعالة لتحقيق الأهداف وفقا للإمكانات المادية والبشرية المتاحة، وتحدد الأشخاص الذين يحتاجون إلى التدريب ونوع التدريب الذي يحتاجونه (صادق، ١٤٣٣هـ) واختيار الوقت والمكان المناسبين لعقد الدورات التدريبية، كما يمكن اعتبارها المحك الذي يتم في ضوءه تقويم البرنامج التدريبي، وهذا كله يعني أن التدريب لا يكون فعالا - بل شكليا ومضيعة للوقت والجهد والمال- إذ لم يبن ليقابل الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين (صخي، ١٩٨٩).

وقد عرّفت الحاجة بشكل عام بأنها "التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون" (الخطيب، ١٩٨٩، ص ٨٤) أو أنها " حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة، وتستخدم أيضا على أنها اصطلاح شامل يضم الدوافع والبواعث والرغبات والحوافز والأمنيات" (أحمد، ١٩٩٢، ص١٠٥).

أما الحاجات التدريبية فقد عرفت بأنها "مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومجابهة المشكلات التي تحدث

فيها، أو أنها الفجوة الحاصلة بين المعارف والاتجاهات التي يتطلبها العمل والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد" (صخي، ١٩٨٩، ص ٣٠)، أو أنها "التعارض بين هدف تعليمي وأداء المتدرب فيما يتعلق بهذا الهدف) (Borich, 1980, p 39).

وكذلك عرّفت عملية تقدير الحاجات التدريبية من قبل بورش (Borich, 1980, p39) بأنها "تحليل متعارضين تعرّف وتحدد الموقعين القطبين لما هو كائن وما يجُب أن يكون، إذ عرف ما هو كائن بأنه مهارات وكفايات المتدرب، وما يجب أن يكون عرفه بأنه أهداف البرنامج التدريبي، واعتبر أن المسافة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون هي مكونات البرنامج التدريبي" (الحاجات التدريبية).

ومن القضايا الجدلية فيما يتعلق بتقدير الحاجات التدريبية، الجهة الأكثر كفاءة في تقدير وحصر هذه الحاجات، إذ ذهب البعض إلى الاعتقاد بأن المشرفين التربويين هم الأقدر على القيام بهذه المهمة، بحكم احتكاكهم بالمعلمين من خلال الزيارات الميدانية، بينما يرى البعض الأخر بأن معاهد وكليات إعداد المعلمين، بحكم إطلاعها على كل مستحدث وجديد في مجال التربية هي أفضل من يقوم بهذا الدور، ولكن هناك من قال بأن المعلمين هم أفضل من يقوم بهذا الدور. وذلك من منطلق أن المعلم إذا قدر حاجاته التدريبية فأنها ستكون أقرب إلى الواقع، كما ان دافعيتهم نحو التدريب ستكون أفضل، إذ أن منحهم فرصة المشاركة في تخطيط برامج التدريب يمنحهم الشعور بالأهمية والرضى النفسي، وكذلك فإن المعلمين لن يغيروا من أدائهم ما لم تتوفر القناعة الكافية لديهم بأن هناك تناقضا بين أدائهم الفعلي والأداء المطلوب (أحمد، ١٩٩٢؛ Pisetsky, 1979; Ryour, et, al, 1979; Davis, 1984). الا إن توصيات بعض الدراسات جاءت لتؤكد بأن هذه العملية يجب أن تتم بصورة مشتركة وتعاونية بين جميع الأطراف المعنية بالتدريب. (الجبرا، ١٩٩١؛ أحمد، ١٩٩٢).

أما عن الوسائل التي يمكن اعتمادها في تقدير الحاجات التدريبية، فهي كثيرة، وما على المكلف بهذه المهمة الا أن يختار ما يراه مناسبا منها، إذ يمكنه اعتماد المقابلة الشخصية (Interview) كأفضل الوسائل في جمع المعلومات واختبار الاتجاهات، أو استخدام نموذج مكتوب، يتكون من مجموعة من الأسئلة الاستبانة إذا أراد أن يجمع المعلومات من مجموعة من الأشخاص، أو استخدام الاختبارات إذا اراد تحديد أوجه القصور في الأداء، واستخدام تحليل المشاكل (Problem Analysis)

إذا ما كان السبب في مشكلة ما، قصور في المهارات والمعلومات لدى الأفراد (صادق، ١٤٣٣هـ؛ درّة، ١٩٩١ أ؛ Boydell, 1971).

ويذكر الخطيب والخطيب (١٩٨٦) أن أساليب تنفيذ العملية التدريبية عديدة يحكم اختيار أي منها، عدد المتدربين، والإمكانات المادية المتاحة وملائمتها لاحتياجات المتدربين، وأماكن تواجدهم، وعامل الزمن، وتوفر الإمكانات البشرية المؤهلة، وأن أبرز هذه الأساليب التدريبية:

١. الأساليب الفردية: وهي الأساليب التي تركز على الفرد لإكسابه مهارات محددة لرفع مستوى أدائه ومن أمثلتها: الدراسة بالمراسلة، التعليم المبرمج، التدريب في ورش خاصة... الخ.

٢. الأساليب الجماعية: هي الأساليب التي تحدث إلى إكساب المتدرب مهارات ومعلومات ومعارف واتجاهات مختلفة، وتتم في قاعات صفية ومواقف جماعية مثل المحاضرات، والندوات، والمناقشة، وتمثيل الأدوار.... الخ.

٣. التدريب باستخدام المشاغل التربوية: ويركز هذا الأسلوب على الممارسات والواقع، إذ انه يربط بين النظرية والتطبيق والعمل الجماعي والتعلم الذاتي.

٤. التدريب بأسلوب المنحى المتعددة الوسائط: ويشتمل على الحلقات الدراسية والزيارات الصفية والدراسات الذاتية التي ترسل على شكل تعينات دراسية تتضمن استخدام الأشرطة والتسجيلات والتعليم المبرمج... الخ.

ومن الفعاليات الأساسية لعملية التدريب، التقويم الذي يهدف إلى تحديد فعالية البرنامج التدريبي، بهدف تحسين البرامج القادمة وتطويرها (صخي، ١٩٨٩) وقد عرّف تقويم التدريب بأنه:

"تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية، من حيث تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها كفاءة المتدربين، ومدى التغيّر الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي" (درّة، ١٩٩١أ، ص.٤٠)

وتمتاز عملية التقويم بأنها عملية مستمرة، تبدأ قبل بدء البرنامج التدريبي وتنتهي بانتهائه، بحيث تسمى أثناء التنفيذ بالتقويم التكويني، والذي يتعلق بالبرنامج التدريبي ومحتواه ويهدف إلى تحسين البرنامج التدريبي، وتقويم ختامي بعد انتهاء التدريب، وهو يهدف إلى قياس فعالية البرنامج التدريبي في التأثير على المتدربين بعد تعرضهم لخبرات البرنامج التدريبي (درّة، ١٩٩١ب).

ومن مكونات العملية التدريبية أيضا التغذية الراجعة (Feed back) والتي تناط بها المهمة التصحيحية، لكونها تقوم بدور المراقبة، إذ أنها ترد من المخرجات أو العمليات وتقوم بمراقبة النشاط التدريبي ويتولى القائمون على النظام عملية تصحيح المسار (درّة، ١٩٩١ ب )

ومما يذكر أن برامج إعداد وتدريب المعلمين قد شهدت في السنوات الأخيرة جملة تطورات، أبرزها. ما عرف بحركة التربية القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher Education) ونظرا لأهمية هذه الحركة، فقد أصبحت من أبرز معالم التربية الحديثة، بل معلما أساسيا تعرف بواسطتها التربية الحديثة (زيدان، ١٩٨٨؛ الخطيب والخطيب، ١٩٨٦).

وترتكز هذه الحركة على نظريات التعليم المستمدة من علم النفس السلوكي، والتي تستخدم الاشراط الإجرائي المقترن بالتغذية الراجعة المستمرة لسلوك المعلم في الموقف التعليمي، وتقوم على استخدام نماذج من الكفايات المطلوب التدرب عليها ليقوم الطالب بتقليدها (مرعي، ١٩٨٣).

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن التدريب أثناء الخدمة، كاتجاه نحو الإبداع والاستحداث والتجريب، يفترض به معالجة أي خلل في استراتيجية الأعداد، وأن هذا التدريب لكي يكون فعالا يجب أن يبنى ليقابل الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين، إذ إن مقياس نجاح برامج التدريب أثناء الخدمة مشروط بمدى الدقة في تحديد الحاجات التدريبية، وقدرة نشاطاته على تلبية هذه الحاجات.

أما عن كيفية تحديد الحاجات التدريبية، فتأكد أدبيات التدريب على وجود جملة مداخل لتحديد الحاجات التدريبية إبرازها:

١. تحليل المنظمة:

ويهدف هذا النوع من التحليل إلى تحديد ما هو المطلوب معرفته أو تعلمه لتحقيق الأهداف في ظل الظروف التي تعيشها المنظمة - بمعنى تحديد فلسفة التدريب للمشروع ككل- إذ يتم في هذا التحليل دراسة المنظمة ككل من حيث الأهداف والموارد والهيكل التنظيمي ودراسة البيئة الاجتماعية والاقتصادية والتقنية للمنظمة.

٢. تحليل الأعمال (الوظيفة):

يهدف هذا النوع من التحليل إلى تحديد مكونات التدريب التي تحدد ما يجب ان يتدرب عليه الموظف. إذ يتم في مثل هذا النوع من التحليل التركيز على الوظيفة بصرف النظر عن الشخص الذي يؤدي هذا العمل. وذلك من خلال تحليل الوظيفة

وطريقة أدائها بالإضافة إلى السلوك والمعارف والمهارات اللازمة لأدائها. ومن ثم مقارنة وصف الوظيفة بمواصفات شاغليها واستنباط المعارف والمهارات والقدرات والصفات التي تنقص شاغلي الوظائف.

٣. تحليل الفرد (القوى العاملة):

في هذا النوع من التحليل يتم التركيز على دراسة الشخص الذي يراد تحديد حاجاته التدريبية من عدة جوانب أولها: تخصصه وقدراته ومؤهلاته ومستواه الوظيفي ومدة خدمته. وثانيها: المواقف والاتجاهات التي يراد إشباعها في وظيفته. وثالثها: السلوك الوظيفي من حيث درجة التعاون وحب العمل والإخلاص والانتماء للمنظمة ومن ثم نقيس أداء العامل في وظيفته، وتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير أدائه.

٤. تقويم الأداء:

وتتم هذه العملية من خلال عمليات تقويمية يتعرض لها الفرد تساعد في الكشف عن الحاجة للتدريب. إذ قد يظهر التقويم حاجة البعض للمعلومات والبعض الأخر إلى المهارات أو تحسين الاتجاهات.

٥. تحليل السلوك:

في هذا التحليل يتم تحديد التصرفات الشاذة للفرد كالتأخر في الحضور في استمرار. أو الانصراف قبل الموعد المحدد، أو اللامبالاة وعدم احترام الرئاسات أو النقد الهدام وعدم الرضا وغيرها من المؤشرات التي تسفر عن وجود احتياج تدريبي بقصد تصحيح المسار. (صادق، ١٤٣٣هـ؛ درة، ١٩٩١ ب)

ومما تجدر الإشارة إليه هنا بأن طريقة العرض قد تشير إلى وجود حد يفصل بين برامج الإعداد ما قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة إلا إن هذا الفصل كان لغايات تسهيل الدراسة إذ أكد يوسف (١٩٨٥)، وحمود (١٩٨٨) على أن التكامل والامتداد الطبيعي، والشمول، هي من مقومات برامج تكوين المعلم.

وعليه وعلى اعتبار ان تحسين تعلم الطلبة في المرحلة الأساسية الأولى، واتقانهم للمهارات الأساسية يعتمد على مدى الاهتمام بمعلمهم، وتوفير البرامج التدريبية المناسبة لهم والتي تنبع من حاجاتهم الفعلية، تأتي هذه الدراسة للوقوف على الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين، كما يراها

المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الحكومية الأساسية في إقليم الجنوب، حيث أنهم أعرف الناس بهذه الحاجات.

## مشكلة الدراسة وأهدافها:

أظهرت نتائج الدراسات أن من أسباب عدم فعالية برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم في الأردن، عدم أخذ هذه البرامج بالاتجاهات الحديثة في تكوين المعلم، التي على رأسها بناء البرامج التدريبية، بحيث تلبي الحاجات الفعلية للمعلمين (عفاش، ١٩٩١؛ حسن، ١٩٨٢؛ النهار وبطاح وفريجات، ١٩٩٢؛ بطاح وفريجات وبله، ١٩٩٢). لذلك جاءت نتائج وتوصيات الكثير من الدراسات لتؤكد ضرورة إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بحيث تبنى هذه البرامج لتقابل الحاجات الفعلية للمعلمين (الجمعة، ١٩٩٣؛ علي، ١٩٩٣؛ ربضي، ١٩٨٥؛ الشلالفة، ١٩٩٥).

وكذلك جاءت توصية مؤتمر التطور التربوي (١٩٨٧) لتؤكد على ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في جميع المراحل، الأمر الذي يضمن إعداد المعلم إعدادا أكاديميا ومسلكيا أكثر عمقا وارتباطا بالحاجات المهنية للمعلمين (جرادات والفرح وحجازي وراشد وبرمامت، ١٩٨٨).

وبما أن عملية تقدير الحاجات التدريبية عملية تعاونية يشترك المعلمون والمشرفون والمديرون، فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى. وبالتحديد فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومدراء المدارس؟



السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير)؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى تعزى إلى خبرة ومؤهل كل من المعلمين والمديرين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى الخبرة؟

ب. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى المؤهل العلمي؟

جـ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى تفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير)؟

د. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى تفاعل المؤهل العلمي والوظيفة (معلم، مدير)؟

هـ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي؟

و. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية تعزى الى تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة (معلم، مدير)؟

## أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة التعليمية التي تتناولها وأهمية معلمها، إذ إنها من أخطر المراحل التعليمية، التي تبنى عليها بقية المراحل. وتزداد هذه الأهمية من خلال ما قامت به وزارة التربية والتعليم من عملية رصد للحاجات التدريبية لبعض المراحل والتخصصات، والتي لم تشمل معلم هذه المرحلة. الأمر الذي دفعها للتوصية بإجراء مثل هذه الدراسة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤).

كما أن هذه الدراسة تتمشى مع توصية مؤتمر التطوير التربوي (١٩٨٧) والتي دعت إلى ضرورة إعادة النظر في برامج التدريب أثناء الخدمة، بحيث يتم بناء النشاطات والبرامج التدريبية لتقابل الحاجات الفعلية للمعلمين، الأمر الذي يكسبها بعدا أخر في إنها تعتبر مؤشرا على مدى نجاح برنامج التطوير التربوي في مجال التدريب أثناء الخدمة من خلال نوعية الحاجات التي سيتم استطلاعها ورصدها.

وتفيد هذه الدراسة في تسهيل مهمة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم، إذا ما عمل على تضمين هذه الحاجات ضمن البرامج التدريبية، الأمر الذي يقلل من نفقات وجهد ووقت الوزارة في هذا المجال.

قد تساعد نتائج هذه الدراسة كليات العلوم التربوية في الجامعات الرسمية، في تعديل برامج معلمي الصف التي تدرس حاليا لتتناسب والحاجات الفعلية للمعلمين في هذه المرحلة. وقد تفتح نتائج هذه الدراسة المجال لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة بالتدريب وإعداد المعلمين من حيث وضع الخطط والتنفيذ.

## التعريفات الإجرائية

استلمت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات هي:

١. الحاجة التدريبية: هي الفجوة الحاصلة بين المعارف والاتجاهات والمهارات التي يتطلبها العمل والمعارف والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها الفرد. (صخي، ١٩٨٩، ص، ٣٠).

٢. الحاجات التدريبية: هي درجة التدريب لكل كفاية من الكفايات التعليمية التي يشعر المعلم أو المدير أو المشرف التربوي، أن معلم / معلمة الصفوف الثلاثة الأولى بحاجة إلى التدرب عليها من خلال إجابته على الاستبانة المعدة لذلك. والتي قسمت درجة احتياج المعلم للتدرب على كل كفاية إلى: درجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جدا والتي تقابلها العلامات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

٣. المؤهل الأكاديمي: الشهادة العلمية التي يحملها المعلم، أو المدير ولها مستويان (دبلوم كلية مجتمع أو أقل) و (بكالوريوس فما فوق).

٤. الخبرة: عدد سنوات عمل المعلم، أو المدير في حقل التعليم، ولها ثلاث مستويات (١-٧) ( ٨- ١٤) ( ١٥- فأكثر)

٥. معلم الصف: المعلم الذي يقوم بتدريس معظم المباحث الدراسية لتلاميذ صف واحد من صفوف المرحلة الأساسية الأولى وبشكل خاص: اللغة العربية، التربية الإسلامية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات.

٦. المرحلة الأساسية الأولى: الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسية حسب نظام وزارة التربية والتعليم الأردنية.

٧. مشرف المرحلة: هو الشخص المؤهل أكاديميا وتربويا (مسلكيا)، والذي يعين مشرفا تربويا من قبل وزارة التربية والتعليم، ليقوم بزيارات ميدانية لمعلمي ومعلمات الصفوف الأربعة الأولى، بقصد الإرشاد والتوجيه وتبادل الأفكار والخبرات، سعيا لتطوير أداء المعلم ومن ثم العملية التربوية، كما إنه يقوم بدور المدرب من خلال ورش العمل التدريبية التي تعقد في المحافظات والألوية.

**محددات الدراسة:**

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديريات إقليم الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة) ومدراء مدارسهم، ومشرفي المرحلة التربويين التابعين لمديريات نفس الإقليم.

لقد هدفت هذه الدراسة في مخططها الأولى إلى اعتبار متغير التأهيل التربوي (المسلكي)، أحد متغيرات الدراسة، وذلك بقصد إظهار حجم مشكلة التأهيل التربوي (المسلكي) لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى، وكذلك بالنسبة لمدرائهم، إذ أظهرت الأرقام التي جمعها الباحث من مصادرها (سجلات قسمي الإحصاء والتخطيط وشؤون الموظفين في مديريات إقليم الجنوب) أن مجموع المعلمين والمعلمات قد بلغ (١١٠١) معلما ومعلمة منهم (٤١٧) غير مؤهلين لتدريس هذه المرحلة، وان (٥٣٨) من الذين اعتبروا مؤهلين يحملون دبلوم كلية مجتمع، في حين أن مجموع المدراء قد بلغ (٢٧٨)، منهم (٢٠٠) من غير المؤهلين تربويا (مسلكيا)، بما يتناسب وهذه المرحلة، وان (٣٠) مديرا ومديرة ممن اعتبروا مؤهلين يحملون دبلوم كلية مجتمع. الأمر الذي جعل إجراء التحليلات الإحصائية بغاية الصعوبة مما اضطر الباحث إلى استبعاد هذا المتغير.

كذلك اقترحت الدراسة ان تكون مستويات الخبرة ثلاث هي ( أقل من سنة - ٤) مستوى قليل الخبرة و (٥-٩) متوسط الخبرة و (١٠- فأكثر) مستوى عال الخبرة الا أن الأرقام قد أظهرت ان (٥٠٢) معلما ومعلمة يحملون درجة الدبلوم بمستوى خبرة عال، وان (٢٠١) معلما ومعلمة يحملون درجة الدبلوم بمستوى خبرة متوسط، و (١٤٩) معلما ومعلمة يحملون درجة الدبلوم بمستوى خبرة قليل (وذلك بعد استبعاد متغير المؤهل التربوي / المسلكي) الأمر الذي اضطر الباحث إلى اعتماد مستويات الخبرة الواردة في الاستبانة.

# الفصل الثاني

# الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتدريب وأثره والحاجات التدريبية للمعلمين، والتي يمكن تصنيفها لغايات هذه الدراسة إلى ثلاث فئات هي:

أولا: الدراسات التي تبين أثر التدريب أثناء الخدمة:

أ. الدراسات العربية

ب. الدراسات الأجنبية

ثانيا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى:

أ. الدراسات العربية

ب. الدراسات الأجنبية

ثالثا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمين من غير معلمي الصفوف الثلاثة الأولى:

أ. الدراسات العربية

ب. الدراسات الأجنبية

## أولا: الدراسات التي تبين أثر التدريب أثناء الخدمة

نظرا لأهمية التدريب أثناء الخدمة وأثره الإيجابي في تطوير أداء المعلم، فقد نال درجة عالية من الاهتمام على المستويين العربي والعالمي الذي يظهر من خلال غنى المكتبتين العربية

والعالمية بالدراسات التي تناولت التدريب وأثره في مختلف المجالات بشكل عام وفي الميدان التربوي بشكل خاص ومن هذه الدراسات:

### أ. الدراسات العربية

توصف برامج التدريب أثناء الخدمة بأنها مكملة لبرامج الإعداد ووسيلة لمعالجة قصورها، وذلك لما تمتاز به من قدرة عالية على تحسين الإعداد الأكاديمي والمسلكي للمعلمين ومن ثم تحسين الممارسات التدريسية. وهو الأمر الذي ينعكس إيجابيا على تحصيل طلبتهم. والذي أكدته نتائج دراسة وشاح (١٩٩١) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريب معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية والملتحقين بالدورات التدريبية الصيفية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم من حيث: تحسين الأعداد الأكاديمي، واكتسابهم كفايات تحليل المنهاج، واشتقاق الأهداف السلوكية، وتحضير الدروس لمادة اللغة العربية، ومدى انعكاس برامج التدريب على تحصيل طلابهم الدراسي في اللغة العربية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلما ومعلمة يدّرسون مبحث اللغة العربية للصفين الثالث والرابع في مديرية التربية والتعليم لمحافظة البلقاء وجميعهم من حملة شهادة دبلوم كلية مجتمع، منهم (٣٥) معلما ومعلمة شكلوا المجموعة التجريبية و (٣٥) معلما ومعلمة شكلوا المجموعة الضابطة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي للمجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، أعلى من مستوى أداء المجموعة الضابطة في اللغة العربية، كما أظهرت أن مستوى تحصيل طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للصفين الثالث والرابع، أعلى من مستوى أداء نظرائهم في المجموعة الضابطة في اللغة العربية، وهذا يؤكد انعكاس أثر البرنامج التدريبي على طلبتهم بشكل إيجابي.

وتتفق نتائج الدراسة السابقة مع ما توصلت اليه دراسة عرسان (١٩٨٢)،التي هدفت إلى دراسة مدى تأثير تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا الملتحقين بالدورات الصيفية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم على تحسين الأعداد الأكاديمي لهم، واكتسابهم لكفايات تحليل المنهاج، واشتقاق الأهداف السلوكية، وتحضير الدروس لمادة الرياضيات التي يقومون بتدريسها لتلاميذهم. وكذلك مدى انعكاس التدريب الأكاديمي، والتربوي على تحصيل تلاميذهم في الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: الأولى مجموعة المعلمين والبالغ عددهم (٧٢) معلما ومعلمة منهم (٣٦) التحقوا بالدورة الصيفية التدريبية التي عقدت صيف عام١٩٨٢، و (٣٦)

معلما ومعلمة لم يلتحقوا بهذه الدورات والمجموعة الثانية هي مجموعة طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس عددهم (٢٠٩٩) طالبا وطالبة، من طلاب مدارس دائرة إربد التعليمية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المعلمين على الاختبارين البعدي والقبلي لصالح الاختبار البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية، وكذلك بالنسبة لكفايات تحليل المنهاج، واشتقاق الأهداف السلوكية، وتحضير الدروس، أي أن للدورة أثرا في تحسين الأعداد الأكاديمي والتربوي لهؤلاء المعلمين، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلاب لصالح تلاميذ معلمي الرياضيات الذين التحقوا بالدورة الصيفية.

وأخيرا أكدت النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، نتائج دراسة الأحمد (١٩٩٣)، والتي هدفت إلى دراسة أثر البرنامج التدريبي الذي أعدته ونفذته وزارة التربية والتعليم على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي ومعلمات الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الأردن، ودراسة أثر تفاعل التدريب مع الجنس والخبرة، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٤٨) معلما ومعلمة ممن التحقوا بالبرنامج التدريبي للعام الدراسي ٩٣/٩٢، ولم يلتحقوا بأي برنامج تدريبي مشابه في السابق من معلمي مديريات التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين الممارسات التدريسية الصفية للمشاركين في الأبعاد التالية: أساليب التدريس، الوسائل والأساليب والأنشطة، تنمية التفكير، التخطيط الفصلي واليومي، إدارة الصف والاتصال، تعلم الطلاب، التقويم، التعليم العلاجي، الإلمام بالمادة الدراسية، تفريد التعليم، وأظهرت أيضا عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس وتفاعل الجنس والخبرة، ووجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة.

## ب. الدراسات الأجنبية.

نظرا لما للتدريب أثناء الخدمة من أثر في تطوير كفايات المعلمين فقد أجرى ديوالت وبول (Dewalt and Ball, 1987)، إلى التحقق من العلاقة بين التدريب وأثنى عشر بعدا لكفاية المعلمين تم جمعها من خلال أسلوب الملاحظة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠) معلما مبتدءا في (١٠٨) مدارس من مدارس ولاية فرجينيا (Virgina)، ويدّرسون للصفوف من (٧- ١٢) وأظهرت نتائج تحليل المراقبة الصفية التي تمت للمجموعتين الضابطة والتجريبية، أن معلمي المجموعة

التجريبية الذين خضعوا للتدريب قد سجلوا علامات أعلى في كفايتن هما المناخ المؤثر والفروق الفردية. أما المعلمين الذين لم يتلقوا تدريبا مسبقا فقد سجلوا نقاطا أعلى في كفايتي المسؤولية، ومهارة السؤال، ولم يكن هناك أية فوارق أو اختلاف في الكفايات التالية: وقت التدريس الأكاديمي، التقويم، مفهوم الطالب لذاته، التخطيط، التعزيز، الأشراف والرقابة. الا ان أداء المعلمين في المجموعة التجريبية سجل أكثر في المعدل من نظرائهم في المجموعة الضابطة، إذ أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على الكفايات الـ ١٢ كانت أقل تنوعا من متوسطات أداء المجموعة الضابطة.

وكذلك هدفت دراسة دانجل وكونارد وهوبكنز (Dangel & Conard & Hopkins, 1978) إلى دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح أثناء الخدمة على سلوكيات تدريسية متعددة لمعلمي المرحلة الابتدائية تحت ظروف التدريب وبعده، إذ يقوم هذا البرنامج على ورش تدريبية يتم من خلال الورشة التدريبية الواحدة تناول مهارة تدريسية واحدة مكتوبة، يليها عرض شريط تعليمي ثم التطبيق الفعلي للمهارة يليها زيارات صفية لكل من المعلمين والمدراء. وتكونت عينة الدراسة من (١٨) معلما ومعلمة يدّرسون من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف السادس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي في زيادة استعمال المعلمين لتقنيات الإطراء والمدح، وكذلك انخفاض انتباه المعلم للسلوكيات غير الملائمة وزيادة نسبة الطلبة المنشغلين بما أوكل إليهم من مهام واستمرار هذه الزيادة بعد انتهاء البرنامج التدريبي. ويمكن رد الاختلاف في نتائج الدراستين إلى قلة التدريب في الدراسة الأولى -حسب رأي الباحث صاحب الدراسة- وإلى طبيعة البرامج التدريبية نفسها.

وأجرى ايفرستون (Everston, 1989) دراسة هدفت إلى تقييم فعالية برنامج تدريبي في الإدارة الصفية، وقدرة المعلمين على نقل هذا البرنامج إلى الغرفة الصفية، يشتمل على محاور تدريبية رئيسة هي: التخطيط قبل بدء العام الدراسي، وتطبيق الأنظمة والإجراءات والتطلعات في بداية العام الدراسي، والمحافظة على النظام على مدار العام الدراسي. على عينة تكونت من (٢٩) معلما ومعلمة للمرحلة الابتدائية من مدارس مقاطعتين في ولاية اركنساس (Arkansas)، شكل (١٤) معلما ومعلمة منهم المجموعة التجريبية، أظهرت نتائجها أن معلمي المجموعة التجريبية تفوقوا على معلمي المجموعة الضابطة في استعمال مبادئ الإدارة الرئيسية التي تم التدرب عليها من خلال

ورش العمل، وأن لهم أيضا قدرة أفضل على إدارة مهمات وواجبات الطلاب والسلوكيات غير الملائمة من قبل الطلبة.

وأخيرا أجرى جليسمان وبيو (Gliessman and Pugh, 1994) دراسة هدفت إلى فحص أثر اتجاه جديد في التدريب مبني على فكرة التعلم الإدراكي التي تؤكد على أهمية المعرفة (الإدراك) في تنمية المهارة من خلال فحص الفرضية التي تقول: بأن التدريس في التدريب ينتج عنه تزايد في كل من درجات المفهوم والمهارة، وذلك من خلال تحليل (١٤) دراسة تدريبية هدفت إلى قياس العلاقة بين كل من مفهوم التعلم واستخدام المهارة. وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد صحة الفرضية التي تقول بأن التدريب يؤدي إلى زيادة في كل من درجات المفهوم ومهارات التدريس، إذ اعتبرت الدراسات العمليات المعرفية / الادراكية هي أساسية في تنمية مهارات التعلم من خلال التدريب على اعتبار أن الفهم الجيد للمهارة يؤدي إلى توظيف أفضل لتلك المهارة.

ومن عرض الدراسات السابقة التي تناولت أثر التدريب أثناء الخدمة، التي تبرز أهميته وأثره الإيجابي في تحسين أداء المعلمين يمكن الوصول إلى الاستنتاجات التالية:

١. امتاز التدريب أثناء الخدمة بقدرته على تحسين الممارسات التدريسية المختلفة لدى المعلمين، والتي من أبرزها: تحليل المنهاج، اشتقاق الأهداف السلوكية، التخطيط اليومي والفصلي، أساليب التدريس، التقويم، التعليم العلاجي، تفريد التعليم. (وشاح، ١٩٩١؛ عرسان، ١٩٨٢؛ الأحمد، ١٩٩٣)

٢. للتدريب أثناء الخدمة أثر إيجابي في تحسين الإعداد الأكاديمي، إذ أنه يعمل على تنمية الكفايات المعرفية، وتحسين الإلمام بالمادة الدراسية (وشاح، ١٩٩١؛ عرسان ١٩٨٢).

٣. الانعكاس الإيجابي لأثر تدريب المعلمين أثناء الخدمة على تحصيل طلبتهم (وشاح، ١٩٩١؛ عرسان، ١٩٨٢)

٤. للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين أثر إيجابي قي تطوير قدراتهم في مجال الإدارة الصفية ومهارات الاتصال، والتي تمكن المعلمين من توفير الجو الصفي المساند، وزيادة نسبة الطلبة المنشغلين بالمهمة وزيادة قدرة المعلم على إدارة المهمات وواجبات الطلاب، والسلوكيات غير الملائمة، ومن ثم انخفاض انتباه المعلم للسلوكيات غير الملائمة من الطلاب. (الأحمد، ١٩٩٣؛ Everston, 1989; Dangel , et al. 1978).

٥. اختلاف أثر التدريب أثناء الخدمة تبعا لاختلاف النشاطات التدريبية (Gliessman & Pugh, 1994).

## ثانيا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى

على الرغم من أن دراسة الحاجات التدريبية للمعلمين من الاتجاهات الحديثة التي نالت حظا وافرا من الدراسات، الا أن الباحث وبعد جهود كبيرة بذلها في البحث عن دراسات تناولت الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، توصل إلى فقر المكتبة العربية والأردنية لمثل هذا النوع من الدراسات، وكذلك بالنسبة للدراسات الأجنبية التي لم تخص هذه الفئة من المعلمين بدراسات مستقلة، الأمر الذي دفعه إلى الإفادة من الدراسات التي طبقت على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية.

### أ. الدراسات العربية

نظرا لأهمية معلم الصفوف الثلاثة الأولى النابعة من أهمية هذه المرحلة التعليمية. فقد أجريت العديد من الدراسات، بقصد تحديد الحاجات التدريبية الخاصة به، ومنها دراسة الجمعة (١٩٩٣)، والتي هدفت إلى تقدير الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة اربد، وأثر المؤهل والخبرة في تقدير هذه الحاجات. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلما ومعلمة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. توزعت الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظرهم على المجالات التالية مرتبة حسب الأهمية وهي: التفاعل الصفي، والتخطيط، وإدارة الصف وحفظ النظام، والتقويم، وتفريد التعليم، والنمو المهني والأكاديمي.
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الخبرة والمؤهل.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وتكاد تؤيد نتائج دراسة الجمعة (١٩٩٣) دراسة الشلالفة (١٩٩٥) التي هدفت إلى استطلاع الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأربعة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون في

مديرية تربية عمان الكبرى الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٣) معلما ومعلمة، و (٧) مشرفين تربويين للعام الدراسي ١٩٩٥/٩٤. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. إن الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الأربعة الأولى قد توزعت على المجالات التالية حسب أهميتها من وجهة نظرهم وهي: الإدارة الصفية، التخطيط، المنهاج، مهارات الاتصال، القياس والتقويم، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

٢. أما الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الأربعة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين فقط تمثلت في المجالات التالية حسب أهميتها النسبية وهي: التخطيط، مهارات الاتصال، أساليب التدريس، المنهاج، القياس والتقويم، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة الصفية.

٣. عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس والمؤهل والخبرة.

الا ان دراسة ابو العيش (١٩٨٩)، قد هدفت إلى التعرف إلى الحاجات المهنية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الثلاثة العليا، وعلاقتها بالجنس والمؤهل والخبرة. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٤٠) معلما ومعلمة لمعلمي مدارس عمان الكبرى ومحافظة العاصمة للعام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٧.

أظهرت نتائج الدراسة بأن المعلمين قد رتبوا المجالات التدريبية حسب الاهمية النسبية تنازليا على النحو التالي: مجال تحليل المنهاج، ومجال الأساليب والوسائل والأنشطة، ومجال النمو المهني، ومجال التخطيط، ومجال الأهداف، ومجال التقويم، ومجال إدارة الصف. كما أظهرت ان ثلاثة من المجالات ذات درجة احتياج تدريبي كبيرة وهي: مجال تحليل المنهاج، ومجال الوسائل والأساليب والأنشطة، ومجال النمو المهني والأكاديمي، كما أظهرت (٢٧) حاجة تدريبية ذات درجة احتياج تدريبي كبيرة موزعة على المجالات التدريبية كافة.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية، على أربعة مجالات هي: مجال الأهداف، ومجال التخطيط، ومجال الوسائل والأساليب والأنشطة، ومجال إدارة الصف، لصالح المعلمات. في حين أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي على جميع المجالات التدريبية ما عدا مجال النمو المهني، لصالح

المعلمين الذين لا يحملون مؤهلا في اللغة العربية. وأظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، لصالح أصحاب الخبرة القصيرة على جميع المجالات التدريبية.

وتتفق نتائج دراسة القداح (١٩٩١)، مع نتائج الدراسات السابقة. إذ انها هدفت إلى تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال المقارنة بين ممارسات المعلمين الواقعية للكفايات التربوية وبين أهمية تلك الكفايات بالنسبة لهم، كما يقدرها المعلمون أنفسهم ومشرفيهم التربويين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية محافظة البلقاء. و(٢٥) مشرفا تربويا تابعين لنفس المديرية.

وقد أظهرت النتائج ان الحاجات الفنية للمعلمين تتوزع على المجالات التدريبية التالية: مجال التخطيط، ومجال الإدارة الصفية والتعامل مع التلاميذ، ومجال المهارات الأساسية وأساليب تدريسها، ومجال الوسائل التعليمية وتطويرها، ومجال التقويم. وكذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الممارسة والأهمية على جميع الكفايات الفنية، لصالح الأهمية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف)، لصالح المشرفين التربويين. وكذلك بالنسبة لمتغير التخصص لصالح غير المتخصصين في التربية الابتدائية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

### ب. الدراسات الأجنبية

قام جارجيلو وبيجيه (Gargiulo & Pigge, 1979) بدراسة هدفت إلى تحديد مجالات وحقول الكفايات المحتاجة في التعليم ومقارنة إدراكات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة لهذه المجالات، بقصد تطوير وتقييم الجامعة لخطط وبرامج التدريب أثناء الخدمة لخريجيها، وقد طلب من أفراد عينة الدراسة تحديد درجة الحاجة للكفاية ودرجة البراعة في مجال الكفاية، والتي تكونت من (١٦٠٠) معلما ومعلمة من خريجي جامعة باولنغ جرين الحكومية (Bowling Green State) بين الأعوام ١٩٦٨- ١٩٧٤م. والذين ما زالوا على رأس عملهم، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. تقع أكثر الكفايات حاجة لمعلمي التربية الابتدائية في المجالات التالية مرتبة حسب الأهمية النسبية: الدافعية، الاستفادة من الأجهزة السمعية والبصرية، الحفاظ على النظام في الغرفة الصفية، تفريد التعليم.

٢. وجد لدى جميع معلمي التربية الخاصة والتربية الابتدائية أن درجة الحاجة للكفاية تفوق درجة البراعة فيها.

وكذلك قام بستسكي (Pisetsky, 1979) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد مدى اختلاف المعلمين والمديرين في إدراك الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وأثر مجموعة من المتغيرات على إدراكات كل منهم. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلما ومعلمة، و (٤٤) معلم صف، و (٣٦) مديرا أختيروا من مدارس هارتفورد (Hartford) قد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. توزعت الحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين على سبع مجالات هي بالترتيب: تقيم سلوك الطلاب، والتخطيط، وتطبيق المعلومات، وإنجاز الواجبات الإدارية، وعملية الاتصال والتفاعل، وتطوير المهارات الشخصية، وتطوير الطلاب أنفسهم.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ادراكات المعلمين والمديرين للحاجات لصالح المدراء في المجالات التالية: التخطيط، وعملية الاتصال والتفاعل، وتطوير المهارات الشخصية.

٣. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى الصف لصالح معلمي الصفوف من الرابع وحتى السادس، في المجالات التالية: تقييم سلوك الطلاب، والتخطيط، وتطبيق المعلومات، وإنجاز الواجبات الإدارية.

٤. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القليلة في المجالات التالية: التخطيط، وتطبيق المعلومات، وإنجاز الواجبات الإدارية، وعملية الاتصال والتفاعل.

٥. عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري الجنس والخلفية التعليمية.

٦. عدم وجود أثر دال إحصائيا لجميع المتغيرات المتعلقة بالمديرين في جميع المجالات.

وأخيرا هدفت دراسة ديفس (Davis, 1984) إلى دراسة العلاقة بين الإدراك الحسي للمدراء والمعلمين للاحتياجات التدريبية للمعلمين، وأثر مجموعة من المتغيرات في هذه الإدراكات (معلم، مدير) مستوى المدرسة (الأول - السادس، السابع - التاسع، العاشر - الثاني عشر) الجنس (ذكر،

أنثى) العرق (ابيض، اسود، اصفر) الخبرة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠٠) معلم ومدير من مدارس كليفلاند العامة، في عام ١٩٨٢ وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. رتب معلمو المدارس الابتدائية الحاجات التدريبية ضمن المجالات التالية: سلوك الطلبة، والواجبات الإدارية والاتصال مع الطلبة، والمهارات الشخصية ومنحوها قيمة أكثر من معلمي المرحلة الثانوية بعكس مدراء المدارس الابتدائية فقد منحوا المجالات السابقة قيمة أقل.

٢. عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي.

٣. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير العرق لصالح جميع الفئات التي شاركت في الدراسة.

٤. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

ومن عرض الدراسات السابقة يمكن الوصول إلى الأتي:

١. اختلاف نتائج الدراسات حول المجالات التي يمكن أن تتوزع عليها الحاجات التدريبية إذ اتفقت نتائج أغلب دراسات على أن مجال التفاعل الصفي هو المجال المشترك الوحيد بينها (الجمعة، ١٩٩٣؛ الشلالفة، ١٩٩٥؛القداح، ١٩٩١، Pisetsky, 1979؛ Davis, 1984) في حين انفردت بعض الدراسات في مجالات أبرزها: تطوير الطلاب، وتطبيق المعلومات (Pisetsky, 1979) وأساليب التدريس (الشلالفة، ١٩٩٥) والدافعية (Gargiulo & Pigge, 1979).

٢. اظهرت نتائج الدراسات أن هناك العديد من المجالات التي يمكن أن تتمثل فيها الحاجات التدريبية للمعلمين ومن أبرزها: إدارة الصف وحفظ النظام، والتخطيط، والنمو المهني والأكاديمي، والتقويم، والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وإنجاز الواجبات الإدارية، وتقييم سلوك الطالب. المنهاج، وتفريد التعليم (الجمعة، ١٩٩٣؛ الشلالفة، ١٩٩٥؛ Gargiulo & Pigge, 1979، Pisetsky, 1979؛ Davis, 1984)

٣. اختلفت نتائج الدراسات حول أثر المتغيرات الشخصية في تقدير الحاجات التدريبية، إذ اظهرت نتائج بعضها وجود أثر ذا دلالة إحصائية لمتغيرات الجنس (الجمعة، ١٩٩٣؛ القداح، ١٩٩١؛ ابو العيش ١٩٨٩) والخبرة (ابو العيش، ١٩٨٩؛ Davis, 1984؛ Pisetsky, 1979) وانعدام هذا الأثر في الدراسات الأخرى وكذلك انعدام أثر متغير المؤهل.

٤. اختلفت الدراسات حول الجهة الأقدر على تقدير الحاجات التدريبية فتناولت بعض الدراسات المعلمين (الجمعة، ١٩٩٣؛ابو العيش، ١٩٨٩؛ Gargiulo & Pigge, 1979) في حين تناول البعض الأخر من الدراسات المعلمين والمشرفين (الشلالفة، ١٩٩٥، القداح، ١٩٩١) ودراسات ثالثة تناولت المعلمين والمديرين (Piselsky, 1979 ؛Davis, 1984).

٥. أظهرت نتائج الدراسات الواردة في البند الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراكات المعلمين والمشرفين والمدراء للاحتياجات التدريبية للمعلمين.

## ثالثا: الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمين من غير معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

انطلاقا من أهمية تقدير الحاجات التدريبية في نجاح البرامج التدريبية، التي يفترض أن تشبع نشاطاتها الحاجات الفعلية للمعلمين. ولكونها أولى خطوات وضع هذه البرامج فقد نال هذا النوع من الدراسات اهتماما كبيرا لدى العديد من الباحثين ومن هذه الدراسات:

### أ. الدراسات العربية

انطلاقا من أهمية تقدير الحاجات التدريبية، فقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الحاجات التدريبية لمعلمي مباحث مختلفة. لذلك فقد قام عبدالخالق (١٩٩٣) بدراسة، والتي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى من خلال تقدير الفجوة بين درجة الأهمية للكفايات، ودرجة ممارسة المعلم لها. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) معلما ومعلمة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. تتوزع احتياجات معلمي الرياضيات التدريبية في المرحلة الأساسية العليا على ستة مجالات هي: التخطيط، أساليب التدريس، الوسائل التعليمية، الجانب المعرفي (بالمادة الدراسية)، إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، التقويم.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجتي الممارسة، والأهمية لصالح الممارسة، إذ أن درجة الممارسة كانت متدنية نسبيا مقارنة مع الأهمية.

٣. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس في (١٠) حاجات تدريبية موزعة على مجالات: التخطيط، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، لصالح الذكور.

٤. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح مستوى الخبرة (٤-٦ سنوات) في أربع حاجات تقع في مجالين: أساليب التدريس، التقويم.

٥. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير المؤهل لصالح حملة دبلوم كليات المجتمع في (٦٨) حاجة تدريبية.

في حين هدفت دراسة الربضي (١٩٨٥) إلى استطلاع الحاجات المهنية الملحة لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية العليا والإعدادية. وأثر بعض خصائص المعلمين في درجة تقديرهم لحاجاتهم. وتكونت عينة الدراسة من ( ١٨٧ ) معلما ومعلمة يدرسون العلوم للمرحلتين الابتدائية العليا والإعدادية في المدارس الحكومية لمحافظة إربد. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. أن احتياجات المعلمين تتمثل في الجوانب التالية: معرفة باستخدام التقويم البنائي، معرفة بفلسفة العلم، معرفة بتاريخ العلم، الاطلاع على المستحدث في الموضوعات العلمية التي يدرسها المعلم، كيفية تحليل المفاهيم العلمية لتحديد السمات الثابتة والمتغيرة منها، معرفة في استخدام الوسائل التعليمية، المعرفة في وضع الخطط العلاجية المناسبة للطلاب الضعاف، إعداد سجلات تصف سلوك الطالب التعليمي، مساعدة الطالب على تقويم ذاته تقويما موضوعيا، معرفة في تركيب الأدوات والأجهزة المخبرية لاستعمالها في تجارب عليمة.

٢. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة في تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية في المجالات التالية: الإعداد المهني والمسلكي، وإدارة الصف، توجيه التعليم، ومشكلات الطلاب، ومنهم طبيعة المعلم، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة.

٣. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التخصص، في تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية لصالح المعلمين غير المتخصصين بتدريس العلوم.

٤. عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي أو التفاعلات الثنائية بينهما.

وكذلك قام عبابنة (١٩٩٦) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظر المعلمين ومشرفي العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٣) معلما ومعلمة يدّرسون مبحث العلوم في المدارس الحكومية في إقليم شمال

الأردن، ومن (٢٧) مشرفا تربويا للمبحث نفسه في مديريات الإقليم نفسه، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

١. إن الحاجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين قد توزعت على المجالات التالية حسب الأولوية: أساليب التدريس، النمو المهني والبحوث، المنهاج والكتاب المدرسي، التقويم، التخطيط، إدارة الصف.

٢. أما الحاجات التدريبية من وجهة نظر مشرفي العلوم فكانت موزعة على المجالات التالية حسب الأولوية: النمو المهني والبحوث، أساليب التدريس، التقويم، التخطيط، المنهاج والكتاب المدرسي، إدارة الصف.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف) لصالح المشرفين.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمين لحاجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات المؤهل والخبرة والمبحث الذي يدرسه معلم العلوم.

ب. الدراسات الأجنبية

قامت ربا (Rubba, 1981)، بدراسة هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي مبحث الأحياء مقارنة مع معلمي العلوم بشكل عام، وذلك استعدادا لتصميم عدد من النشاطات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥٦) معلما ومعلمة يدّرسون مبحث العلوم في إقليم ولاية إيلنوي (Illinois) للصفوف من السادس وحتى الثاني عشر وكان منهم (٩٩٢) معلما ومعلمة يدرسون مبحث الأحياء. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الحاجات تنحصر في عدة مجالات هي: تطوير فهم أفضل للتلاميذ، تحسين التعليم الصفي، التخطيط، استعمال المواد التعليمية بفعالية أكثر. التحسين الذاتي لمعلم الصف في مادة العلوم. وقد تم تحديد (١١) حاجة ملحة لحوالي (٥٥%) من معلمي الأحياء، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الحاجات السبعة الأولى منها تبعا لمتغير التخصص لصالح معلمي العلوم.

وكذلك أجرى فالكانوس (Valkanos, 1988) دراسة هدفت إلى استطلاع الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس، ومدى اختلافهم في إدراك هذه

الحاجات، وأثر مجموعة من المتغيرات في تقدير هذه الحاجات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٣١) معلما ومعلمة، و (٣٦) مدير لمدرسة ثانوية في اثينا / اليونان، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

١. رتب المعلمون والمعلمات احتياجاتهم في سبعة مجالات رئيسة هي: تقييم سلوك الطلبة، التخطيط للتدريس، إدارة وتطبيق الدروس، القيام بالإعمال الإدارية، الاتصال والتفاعل، تطوير المهارات الفردية، تطوير ذات الطلبة.

٢. الاختلاف الوحيد بين المعلمين والمدراء كان في المجال الخامس (الاتصال والتفاعل) الذي حل في المرتبة الرابعة بالنسبة للمدراء.

٣. وجود أثر دال إحصائيا لمتغير مستوى الصف لصالح معلمي الصفوف من الرابع وحتى السادس في المجالات الثلاثة الأولى (تقييم سلوك الطلبة، التخطيط للتدريس، إدارة وتطبيق الدروس). وكذلك بالنسبة لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأقل في مجالات (التخطيط للتدريس، إدارة وتطبيق الدروس، القيام بالأعمال الإدارية، الاتصال والتفاعل).

٤. عدم وجود أثر دال إحصائيا بالنسبة لمتغيرات المستوى التعليمي وجنس المعلم.

٥. بالنسبة للمدراء لم يكن هناك أثر دال إحصائيا بالنسبة لجميع متغيرات الدراسة.

في حين هدفت دراسة كرامر (Kramer, 1995) إلى التعرف على الحاجات التدريبية للمعلمين المبتدئين الذين يتخرجون من جامعة شرق سترودسبورغ (East Straudsburg University) بقصد التعرف على مواطن القوة والضعف في البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعة، ودور الجامعة في تلبية هذه الحاجات التدريبية لمعلمي السنة الأولى في التدريس، وقد أظهرت نتائجها أن هذه الحاجات تتمثل في المجالات التالية: قضايا التنوع الثقافي، التحضير لليوم المدرسي الأول، الانضباط، التقنيات، إدارة الصفوف.

لنفس الغرض أجرى سيجر (Seger, 1996) دراسة هدفت إلى استطلاع الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمدراء في مدارس إحدى المقاطعات الحضرية في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال عينة تكونت من (٣٠) معلما و (١٠) مدراء. أظهرت نتائجها أن الحاجات التدريبية للمعلمين تتمثل في الجوانب التالية كما يراها المعلمون والمديرون:

- برنامج تحضير خاص لمعلمي المدارس المتوسطة يحتوي على خبرات عملية للمستوى المتوسط.

- التدريب في مجال الحاجات الاستثنائية المتطورة للمراهقة المبكرة.
- تدريب خاص على تشكيلة واسعة من الاستراتيجيات التعليمية.

يمكن من خلال عرض الدراسات السابقة الوصول إلى الاستنتاجات التالية:

1. أظهرت نتائج جميع الدراسات وجود احتياجات تدريبية للمعلمين يفترض التدرب عليها أثناء الخدمة.
2. اختلفت نتائج الدراسات حول المجالات التي يمكن أن تكون ميادين لتدريب المعلمين، إذ كان أكثر المجالات ورودا في الدراسات هو مجال التخطيط، ومجال إدارة الصف والتعامل مع الطلبة (عبدالخالق، ١٩٩٣؛ عبابنة، ١٩٩٦؛ ١٩٨١ Rubba؛ Valkanos, 1988؛ Kramer, 1995) بينما انفردت بعض نتائج الدراسات في مجالات منها مجال وقضايا التنوع الثقافي، والتحضير لليوم المدرسي الأول (Kramer, 1995)، ووضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف (الربضي، ١٩٨٥).
3. أكثر المجالات التي توزعت عليها الحاجات التدريبية للمعلمين كانت: التخطيط، وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وحفظ النظام، والتقويم، والمادة الدراسية (عبدالخالق، ١٩٩٣؛ عبابنة، ١٩٩٦؛ Rubba, 1981؛ Valkanes, 1988؛ Seger, 1996، Kramer, 1995).
4. اختلفت الدراسات حول الجهة الأقدر على تحديد الحاجات التدريبية، فتناولت بعض الدراسات المعلمين (عبدالخالق، ١٩٩٣؛ الربضي، ١٩٨٥؛ Rubba, 1981، Kramer, 1995). وتناول البعض الأخر المعلمين والمديرين (Seger, 1996؛ Valkanos, 1988) والدراسات الأخرى تناولت المعلمين والمشرفين (عبابنة، ١٩٩٦).
5. اختلفت نتائج الدراسات حول أثر المتغيرات الشخصية في تقدير الحاجات إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود أثر لمتغير الجنس (عبدالخالق، ١٩٩٣). وكذلك وجود أثر لمتغير الخبرة (عبدالخالق، ١٩٩٣، الربضي، ١٩٨٥)، وكذلك بالنسبة لمتغير الوظيفة، (Valkanos, 1988؛ عبابنة، ١٩٩٦) ومتغير التخصص (الربضي، ١٩٨٥، Rubba, 1981).

يتبين في ضوء ما تقدم من دراسات وأبحاث، أن موضوع الحاجات التدريبية من الموضوعات المهمة التي تساعد في تحديد برامج التدريب ومجالاتها أردنيا وعربيا وعالميا. كما

يتبين ان هناك اختلافات بين نتائج هذه الدراسات، خاصة فيما يتعلق بأثر المتغيرات الشخصية في درجة تقدير المعلمين والمشرفين والتربويين والمديرين لحاجات المعلمين التدريبية مثل: الوظيفة، والجنس، والخبرة التعليمية، والمؤهل العلمي. كما تختلف مجالات تقدير الحاجات التدريبية فيما بينها من حيث الشكل والمضمون، خاصة انه لا توجد أداة واحدة قادرة على تحديد حاجات المعلمين التدريبية لجميع المباحث والمستويات والمراحل التعليمية.

وعليه تأتي هذه الدراسة امتدادا للدراسات السابقة في مجال الحاجات التدريبية، مركزة على الصفوف الثلاثة الأولى، التي تعتبر المرحلة الأساس التي ينطلق منها تطوير الطالب في المراحل التعليمية اللاحقة. كما انها تركز على متغيرات الوظيفة (مشرف، معلم، مدير) والخبرة التعليمية والمؤهل العلمى وعلى المجالات المختلفة.

# الفصل الثالث

# الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة البحث المستخدمة فيها، وصدق الأداة وثباتها وإجراءات بنائها، وكذلك على وصف لتطبيقها ومتغيرات الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات إقليم الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة)، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات (١١٠١)، بالإضافة لمديري ومديرات المدارس التي تشمل الصفوف الثلاثة الأولى وعددهم (٢٧٨)، وكذلك من جميع مشرفي المرحلة التابعين لمديريات نفس الإقليم وعددهم (٢٢) مشرفا ومشرفة، وذلك حسب سجلات مديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب في كل من قسمي شؤون الموظفين، والإحصاء والتخطيط للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ ، والجدول رقم (١) يظهر ذلك.

**جدول رقم (١)**

**توزيع مجتمع الدراسة للعام الدراسي ١٩٩٨/٩٧م حسب متغير الوظيفة**

| مجتمع الدراسة / الوظيفة | العدد |
|---|---|
| المعلمون | ١١٠١ |
| المشرفون التربويون | ٢٢ |
| المديرون | ٢٧٨ |
| المجموع | ١٤٠١ |

بينما يمثل الجدول رقم (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الخبرة والمؤهل الأكاديمي والوظيفة (معلم، مدير).

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الخبرة والمؤهل الأكاديمي والوظيفة (معلم، مدير)

| الخبرة والوظيفة / المؤهل الأكاديمي | المعلمون ١-٧ | ٨-١٤ | ١٥-فأكثر | مجموع المعلمين | المديرون ١-٧ | ٨-١٤ | ١٥-فأكثر | مجموع المديرين | مجموع المعلمين والمديرين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دبلوم كلية مجتمع فأقل | ٣٣١ | ٢٥٢ | ٣٠٦ | ٨٨٩ | ١٨ | ٣١ | ٨٦ | ١٣٥ | ١٠٢٤ |
| بكالوريوس فأكثر | ١٣٦ | ٤٧ | ٢٩ | ٢١٢ | ٤٩ | ٤٨ | ٤٦ | ١٤٣ | ٣٥٥ |
| المجموع | ٤٦٧ | ٢٩٩ | ٣٣٥ | ١١٠١ | ٦٧ | ٧٩ | ١٣٢ | ٢٧٨ | ١٣٧٩ |

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٨٦) معلما ومعلمة، ومن (٩٩) مديرا، بمعنى أن نسبة عينة المعلمين والمديرين بلغت (٣٥%)، اختيروا عن طريق العينة العشوائية الطبقية كما تكونت من (١٩) مشرفا، بمعنى أن نسبة عينة المشرفين بلغت (١٠٠%) كما تظهر في الجدول رقم (٣).

والجدول رقم (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة

| الوظيفة | العدد |
|---|---|
| المعلمون | ٣٨٦ |
| المديرون | ٩٩ |
| المشرفون التربويون | ١٩ |
| المجموع | ٥٠٤ |

ويبين الجدول رقم (٤) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة والوظيفة (معلم، مدير)

### جدول رقم (٤)

### توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة والوظيفة (معلم، مدير)

| الخبرة والوظيفة / المؤهل الأكاديمي | المعلمون ١-٧ | المعلمون ٨-١٤ | المعلمون ١٥-فاكثر | مجموع المعلمين | المديرون ١-٧ | المديرون ٨-١٤ | المديرون ١٥-فاكثر | مجموع المديرين | مجموع المعلمين والمديرين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| دبلوم كلية مجتمع فأقل | ١١٦ | ٨٨ | ١٠٧ | ٣١١ | ٧ | ١١ | ٣٠ | ٤٨ | ٣٠٩ |
| بكالوريوس فاكثر | ٤٨ | ١٦ | ١١ | ٧٥ | ١٨ | ١٧ | ١٦ | ٥١ | ١٢٦ |
| المجموع | ١٦٤ | ١٠٤ | ١١٨ | ٣٨٦ | ٢٥ | ٢٨ | ٤٦ | ٩٩ | ٤٨٥ |

### أداة الدراسة:

من أجل تحقيق هدف الدراسة في استقصاء الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومدراء المدارس، قام الباحث بتطوير استبانة لتقدير الحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين بعد الإطلاع والإفادة من:

١. دراسة الأدبيات المتعلقة بمهام وواجبات معلم الصف، والتدريب وأثره والحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين. (صخي، ١٩٨٩؛ زيدان، ١٩٨٨؛ الجمعة، ١٩٩٣).

٢. الرسائل الجامعية ذات الصلة بموضوع الدراسة كرسالة الجمعة (١٩٩٣)، والشلالفة (١٩٩٥). والكتب والدوريات.

٣. أوراق عمل المشاغل التدريبية الخاصة بهذه الفئة من المعلمين.

٤. الإفادة من آراء المحكمين والمتخصصين التربويين.

٥. تم طرح سؤال استطلاعي مفتوح حول الحاجات التدريبية للمعلمين على (٢٠٠) معلم ومعلمة يدّرسون الصفوف الثلاثة الأولى و (٦٠) مديرا وجميع مشرفي المرحلة في مديريات إقليم الجنوب وقام الباحث بحصر إجاباتهم وتوزيعها على المجالات الخاصة بكل منها.

وفي ضوء ذلك توصل الباحث إلى (٨٠) فقرة تمثل الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى،أعطي لكل فقرة منها وزنا مدرجا وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير الحاجة التدريبية (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) وتمثل رقميا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على

الترتيب. موزعة على ست مجالات رئيسة على النحو التالي: مجال التخطيط وله (١١) فقرة، ومجال الوسائل والأساليب والأنشطة وله (١٨) فقرة، ومجال تفريد التعليم وله (٨) فقرات، ومجال النمو المهني الأكاديمي وله (٢١) فقرة، وإدارة الصف وحفظ النظام وله (١٣) فقرة، ومجال التقويم وله (٩) فقرات، (ملحق رقم (١)).

## صدق الأداة:

للتحقق من صدق محتوى الأداة، تم عرض الاستبانة على عدد من الخبراء والمختصين لتحديد مدى صلاحية فقرات الأداة، وتمثيلها للغرض الذي بنيت من أجله، وهو تقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، كما تظهر في ملحق رقم (٢). إذ تم توزيع الأداة على (١٤) محكما من أعضاء هيئات التدريس في كليات العلوم التربوية في جامعات مؤتة، واليرموك، والأردنية، والهاشمية، وآل البيت، ومركز التدريب التربوي ورئيس قسم تدريب معلم الصف. كما يظهر في الملحق رقم (٣)

وبناءا على ملاحظات المحكمين، فقد تم دمج مجال تفريد التعليم مع مجال الوسائل والأساليب والأنشطة، بحيث أصبح عدد المجالات خمسة بدلا من ستة، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، وحذفت بعض الفقرات بحيث أصبح مجموع فقرات الأداة ككل (٦٥) فقرة، بدلا من (٨٠) فقرة على النحو التالي: مجال التخطيط وله (٨) فقرات، ومجال الوسائل والأساليب والأنشطة وله (٢١) فقرة، ومجال النمو المهني والأكاديمي وله (١٧) فقرة، ومجال إدارة الصف وحفظ النظام وله (١٠) فقرات، ومجال التقويم وله (٩) فقرات، كما تظهر في الملحق رقم (٤).

## ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات استبانة تقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (٤٠) معلما ومعلمة، و(١٠) من المدراء والمديرات، وثلاث مشرفين تربويين، حيث تم توزيع الاستبانة وإعادة التوزيع بفارق أسبوعين حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الاختبارين (٠,٨٦) كما تم استخدام معادلة كرونباخ الفا (Kronbach's Alfa Equation) حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠,٩٣).

وبلغت معاملات الثبات على كل مجال من مجالات الاستبانة الخمسة كما هو مبين في الجدول رقم (٥). وقد اعتبرت هذه النسب كافية لغايات البحث.

**جدول رقم (٥)**

**معاملات الثبات لمجالات الأداة الخمس والأداة ككل.**

| الرقم | مجالات المقياس | عدد الفقرات | معامل الثبات Test- Retest | معامل الثبات Alpha |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التخطيط | ٨ | ٠,٩٠ | ٠,٨٦ |
| ٢ | الوسائل والأساليب والأنشطة | ٢١ | ٠,٨٨ | ٠٠,٩٠ |
| ٣ | النمو المهني والأكاديمي | ١٧ | ٠,٨٤ | ٠,٨٨ |
| ٤ | إدارة الصف وحفظ النظام | ١٠ | ٠,٨٨ | ٠,٩٠ |
| ٥ | التقويم | ٩ | ٠,٨٤ | ٠,٩٠ |
| ٦ | المقياس ككل | ٦٥ | ٠,٨٦ | ٠,٩٣ |

## إجراءات الدراسة:

من أجل الحصول على الأعداد الحقيقة لمجتمع الدراسة، حصل الباحث على كتاب تسهيل المهمة من رئاسة جامعة مؤتة الذي مكنه من التواصل مع مديريات التربية والتعليم في محافظات إقليم الجنوب (الكرك، الطفيلة، معان، العقبة)، ومن خلال سجلات قسمي شؤون الموظفين والإحصاء والتخطيط، تمكن الباحث من الحصول على وصف لمجتمع الدراسة.

تم توزيع الاستبانات وجمعها من قبل الباحث نفسه، على أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات والمشرفين التربويين ومدراء المدارس، وتراوحت الفترة الزمنية لإعادتها بين أسبوع وأسبوعيين وقد بلغ عدد الاستبانات المرتجعة من أفراد عينة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (٦)

عدد ونسبة الاستبانات المرتجعة من قبل عينة الدراسة

| الوظيفة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| المعلمون | ٣٦٥ | %٩٤,٦ |
| المديرون | ٩٥ | %٩٦ |
| المشرفون التربويون | ١٩ | %١٠٠ |

وبعد ذلك عمل الباحث على تفريغ إجابات عينة الدراسة على فقرات الأداة، ومن ثم إدخالها إلى الحاسوب وإجراء التحاليل الإحصائية المناسبة، واستخراج النتائج ومن ثم مناقشتها وتفسيرها.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة التالية:

- الوظيفة: ولها ثلاث مستويات هي: (معلم، مشرف، مدير)
- المؤهل الأكاديمي. وله مستويان هما:
  - دبلوم كلية مجتمع أو أقل
  - بكالوريوس فأكثر
- الخبرة: ولها ثلاث مستويات هي:
  - مستوى منخفض من ١-٧ سنوات.
  - مستوى متوسط من ٨-١٤سنوات.
  - مستوى عالي من ١٥- فأكثر.

## المتغير التابع

يشير المتغير التابع إلى الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى ضمن المجالات التالية: التخطيط، الوسائل الأساليب والأنشطة، النمو المهني والأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم.

## المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة فقد استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات الإحصائية حسب طبيعة كل سؤال ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

للإجابة عن السؤال الأول "ما الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومدراء المدارس؟"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة ولكل فقرة من فقراتها. ولتحديد المتوسط الحسابي الدال على الحاجة التدريبية، فقد طلب من لجنة محكمين تحديد المتوسط الحسابيالدال على الحاجة التدريبية أخذين باعتبارهم أن علامة الفقرة تتراوح بين ١-٥ وكان معيار (محك) الحاجة التدريبية ٣ من ٥ وقد اعتبر الفقرات، المجالات التي يقل متوسطها الحسابي عن ٣ ليست بحاجات تدريبية.

للإجابة عن السؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى الى التدريب تعزى الى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير)؟"، فقد تم استخدم تحليل التباين الاحادي للمتغيرات المتعددة (One - way MANOVA) من خلال اختبار ولكس (Wilks test).

للإجابة عن السؤال الثالث "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى إلى التدريب تعزى إلى خبرة ومؤهل كل من المعلمين والمديرين وتفاعلها؟"، فقد تم استخدم تحليل التباين للمتغيرات المتعددة (MANOVA) من خلال اختبار ولكس (Wilks test) وكذلك اختبار هتلنج $ت^{٢}$ ($^{(T2)}$ Hotellings) حسب مستويات كل متغير.

# الفصل الرابع
# نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس الحكومية في مديريات إقليم الجنوب، ويتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها.

**أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول: ما الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون ومديرو المدارس؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس لدرجة الاحتياج التدريبي على كل مجال من المجالات التدريبية كما تظهر في الجدول رقم (٧).

**جدول رقم (٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة لكل مجال من الاستبانة**

| الوظيفة / المجال | المعلمون(ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة |
| التخطيط | ٢,٩٨ | ٢,٩١ | ١ | ٢,٩٨ | ١,٣٧ | ٤ | ٣,٠٠ | ١,٠٥ | ٣ |
| الوسائل والأساليب والأنشطة | ٢,٨٩ | ١,١٠ | ٣ | ٢,٩٥ | ١,٣٨ | ٥ | ٢,٩٥ | ١,٠١ | ٥ |
| النمو المهني والاكاديمي | ٢,٩٧ | ٠,٨٤ | ٢ | ٣,٠٧ | ١,٢٥ | ٢ | ٣,١٧ | ٠,٨١ | ١ |
| ادارة الصف وحفظ النظام | ٢,٨٥ | ١,١٨ | ٤ | ٣,٠٦ | ١,٤٦ | ٣ | ٢,٩٨ | ١,١٨ | ٤ |
| التقويم | ٢,٨٣ | ١,١٤ | ٥ | ٣,٠٩ | ١,٤٩ | ١ | ٣,١٠ | ١,٠٢ | ٢ |

يلاحظ من الجدول رقم (٧)، أن جميع المجالات التدريبية وعددها خمس مجالات، لم تعتبر مجالات تدريبية، حسب تقديرات المعلمين، إذ أنها لم تبلغ المحك المعتمد في هذه الدراسة وهو المتوسط (٣) فأكثر، بينما اعتبرت مجالات: التقويم، النمو المهني الأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، مجالات تدريبية، حسب تقديرات المشرفين التربويين، وبمتوسطات هي على التوالي: (٣,٩، ٣,٠٧، ٣,٠٦)، إذ كان مجال التقويم أكثر المجالات احتياجا، بينما كان مجال إدارة الصف وحفظ النظام أقلها احتياجا، بينما لم تعتبر مجالات: التخطيط، الوسائل الأساليب والأنشطة، مجالات تدريبية لكونها لم تبلغ المحك المعتمد وهو المتوسط (٣- فأكثر). في حين أن تقديرات المديرين قد اعتبرت مجالات: النمو المهني الأكاديمي، التقويم، التخطيط، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,١٧، ٣,١٠، ٣,٠٠) إذ كان مجال النمو المهني الأكاديمي أكثر المجالات احتياجا ومجال التخطيط أقلها. بينما لم تعتبر مجالات: الوسائل والأساليب والأنشطة، إدارة الصف وحفظ النظام، حسب تقديرات المديرين، مجالات تدريبية.

من خلال الملحق رقم (٥) فقد تم ترتيب الحاجات التدريبية العشرة الأولى تنازليا حسب المتوسطات الحسابية وفقا لتقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس والتي تظهر في الجداول رقم (٨-١٠).

**جدول رقم (٨)**

**ترتيب الحاجات التدريبية العشرة الأولى لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المعلمون**

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
|---|---|---|
| ١ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية | النمو المهني والأكاديمي |
| ٢ | اتقان مهارة احكام التلاوة والتجويد | النمو المهني والأكاديمي |
| ٣ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية | النمو المهني والأكاديمي |
| ٣ | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة | التخطيط |
| ٥ | اتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة | النمو المهني والأكاديمي |

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
|---|---|---|
| ٦ | استخدام طرق التدريس الحديثة مثل: الاستقصاء، الاكتشاف، التعلم التعاوني، لعب الدور | الوسائل والأساليب والأنشطة |
| ٧ | مراعاة الطلبة الموهبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة | التخطيط |
| ٧ | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها | النمو المهني والأكاديمي |
| ٧ | اتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها | النمو المهني والأكاديمي |
| ١٠ | استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم: البروجكتر، التلفزيون التربوي، الفيديو التعليمي...الخ في المواقف التعليمية التعلمية | الوسائل والأساليب والأنشطة |

يتضح من الجدول رقم (٨) ان ست حاجات تدريبية من العشرة الأولى حسب تقديرات المعلمين تتبع إلى مجال النمو المهني والأكاديمي، في حين كانت فقرتين تتبعا مجال التخطيط وفقرتين تتبعا مجال الوسائل والأساليب والأنشطة. ويتضح ايضا ان القائمة قد خلت من الحاجات التدريبية التي تنتهي إلى مجال التقويم ومجال إدارة الصف وحفظ النظام.

**جدول رقم (٩)**

**ترتيب الحاجات التدريبية العشرة الأولى لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المشرفون**

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
|---|---|---|
| ١ | اتقان مهارة احكام التلاوة والتجويد | النمو المهني والأكاديمي |
| ٢ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية | النمو المهني والأكاديمي |
| ٣ | اتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة | النمو المهني والأكاديمي |
| ٤ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية. | النمو المهني والأكاديمي |
| ٥ | اتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها | النمو المهني والأكاديمي |

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
| --- | --- | --- |
| ٦ | اجراء الدراسات التشخصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة | النمو المهني والأكاديمي |
| ٧ | توظيف استراتيجية الدراما في المواقف التعليمية التعلمية | الوسائل والأساليب والأنشطة |
| ٧ | معرفة خطوات البحث الاجرائي وتنفيذها | النمو المهني والأكاديمي |
| ٧ | التعامل مع المبادرات الابداعية التي يقوم بها الطلبة | إدارة الصف وحفظ النظام |
| ٧ | تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية | التقويم |
| ٧ | تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية | التقويم |

يتضح من الجدول رقم (٩) ان سبع حاجات تدريبية من الحاجات العشرة الأولى حسب تقديرات المشرفين التربويين تقع ضمن مجال النمو المهني والأكاديمي وحاجة تدريبية واحدة تتبع إلى مجال الوسائل والأساليب والأنشطة ومجال إدارة الصف وحفظ النظام، وحاجتين تتبعا إلى مجال التقويم. في حين خلت القائمة من أي حاجات تنتمي إلى مجال التخطيط.

**جدول رقم (١٠)**

**ترتيب الحاجات العشرة الأولى لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى كما يراها المديرون**

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
| --- | --- | --- |
| ١ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية | النمو المهني والأكاديمي |
| ٢ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية | النمو المهني والأكاديمي |
| ٣ | معرفة قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب كتابتها. | النمو المهني والأكاديمي |
| ٤ | اتقان مهارة احكام التلاوة والتجويد | النمو المهني والأكاديمي |
| ٥ | اتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة | النمو المهني والأكاديمي |

| رتبة الحاجة | الحاجة التدريبية | المجال |
|---|---|---|
| ٦ | اتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها | النمو المهني والأكاديمي |
| ٧ | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند كل طالب | التقويم |
| ٨ | استخدام طرق التدريس الحديثة مثل: الاستقصاء، الاكتشاف، التعلم التعاوني. | الوسائل والأساليب والأنشطة |
| ٩ | معرفة خطوات البحث الاجرائي وتنفيذها | النمو المهني والأكاديمي |
| ١٠ | توظيف استراتيجية الدراما في المواقف التعليمية التعلمية | الوسائل والأساليب والأنشطة |

يتضح من الجدول رقم (١٠) ان سبع حاجات تدريبية تنتمي إلى مجال النمو المهني والأكاديمي، وحاجتين تنتميان إلى مجال الوسائل والأساليب والأنشطة، وحاجة إلى مجال التقويم. كما يلاحظ خلو القائمة من أي حاجات تتبع لمجال التخطيط.

وكذلك فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لدرجة الاحتياج التدريبي لفقرات كل مجال من المجالات التدريبية والجداول رقم (١١-١٥) تظهر ذلك.

ويمكن إيراد النتائج حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة لحاجات المعلمين التدريبية لكل مجال من المجالات التدريبية على النحو التالي:

**أولا: مجال التخطيط**

يتضح من الجدول رقم (١١) أدناه، أن أربع فقرات من أصل (٨) اعتبرت حاجات تدريبية، حسب تقديرات المعلمين وهي ذات الأرقام (١، ٦، ٧، ٨)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٢، ٣,٢٣، ٣,١٠، ٣,٠٠). كما أن خمس فقرات أعتبرت كذلك حاجات تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، وهي الفقرات ذات الأرقام (١، ٢، ٦، ٧، ٨)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,١١، ٣,٠٠، ٣,١٦، ٣,١١، ٣,٠٠)، وكذلك اعتبرت أربع فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات

المديرين وهي ذات الأرقام (١، ٦، ٧، ٨)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٢، ٣,٢٣، ٣,١٠، ٣,٠٠).

ويلاحظ أن الفقرات ذات الأرقام (١، ٦، ٧، ٨) كانت حاجات مشتركة، حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة مع اختلاف المتوسطات.

**جدول رقم (١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لفقرات مجال التخطيط**

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | |
| ١ | إتقان مهارة تحليل المحتوى. | ٣.٠٢ | ١.٢٦ | ٣ | ٣.١١ | ١.٠٦ | ٢ | ٣.١٤ | ١.١١ | ٣ | ٣.٠٤ |
| ٢ | إعداد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى المواد الدراسية. | ٢.٨٦ | ١.٤٤ | ٧ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٣ | ٢.٨٩ | ١.٣٦ | ٧ | ٢.٨٧ |
| ٣ | تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد. | ٢.٨٨ | ١.٤١ | ٦ | ٢.٨٤ | ١.٢٦ | ٥ | ٢.٩١ | ١.١٣ | ٦ | ٢.٨٨ |
| ٤ | صياغة أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية. | ٢.٨٩ | ١.٤٦ | ٥ | ٢.٨٤ | ١.٥٤ | ٥ | ٢.٩٢ | ١.٤١ | ٥ | ٢.٩٠ |
| ٥ | ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والزمن. | ٢.٨٦ | ١.٤٤ | ٧ | ٢.٧٩ | ١.٣٦ | ٨ | ٢.٧٧ | ١.٤٠ | ٨ | ٢.٨٤ |
| ٦ | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة. | ٣.٢٣ | ١.٣٢ | ١ | ٣.١٦ | ١.٥٤ | ١ | ٣.٢٢ | ١.٣٩ | ١ | ٣.٢٢ |
| ٧ | مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة. | ٣.١٠ | ١.٢٩ | ٢ | ٣.١١ | ١.٥٢ | ٢ | ٣.١٨ | ١.١٩ | ٢ | ٣.١٢ |
| ٨ | إعداد الخطط للموضوعات المتكاملة. | ٣.٠٠ | ١.٢٦ | ٤ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٣ | ٣.٠٥ | ١.٢٣ | ٤ | ٣.٠١ |

**ثانيا: مجال الوسائل والأساليب والأنشطة**

يتضح من الجدول رقم (١٢) ادناه، أن (٣) فقرات من أصل (٢١) فقرة، قد أعتبرت حاجات تدريبية، حسب تقديرات المعلمين وهي الفقرات ذات الأرقام (١٤، ١٩، ٢١)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٢، ٣,١٢، ٣,٠٩). وكذلك اعتبرت (١٠) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات

المشرفين التربويين، وهي ذات الأرقام (١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٥، ٣,٢١، ٣,٠٥، ٣,٠٥، ٣,٠٠، ٣,٠٥، ٣,٠٠، ٣,٠٠، ٣,١١، ٣,٠٠). وكذلك اعتبرت (٧) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المديرين، وهي الفقرات ذات الأرقام (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,١١، ٣,٠٧، ٣,٢٣، ٣,١٥، ٣,٢٧، ٣,١٧، ٣,١٣). وذلك حسب المحك المعتمد في هذه الدراسة وهو المتوسط (٣- فأكثر).

ويلاحظ كذلك اشتراك المديرين مع المشرفين التربويين في اعتبار الفقرات ذات الأرقام التالية (١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠، ٢١) حاجات تدريبية، وكذلك يشترك معهم المعلمون في الفقرات ذات الأرقام (١٤، ١٩، ٢١).

جدول رقم (١٢)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لفقرات مجال الوسائل والاساليب والانشطة**

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | |
| ٩ | معرفة مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة. | ٢,٩٥ | ١,٣٦ | ٦ | ٢,٨٩ | ١,٢٤ | ١٤ | ٢,٨٧ | ١,٣٥ | ١٣ | ٢,٩٤ |
| ١٠ | استخدام الوسيلة التعليمية كمصدر من مصادر التعلم. | ٢,٨٨ | ١,٥٠ | ٩ | ٢,٨٤ | ١,٢١ | ١٧ | ٢,٩٨ | ١,٣٩ | ٨ | ٢,٩٠ |
| ١١ | معرفة أساليب تنظيم تعلم فروع اللغة العربية (الإملاء والقراءة والكتابة والمحفوظات والتدريبات). | ٢,٨٤ | ١,٤٩ | ١٥ | ٢,٦٣ | ١,٣٨ | ٢١ | ٣,١١ | ١,٣٦ | ٦ | ٢,٨٨ |
| ١٢ | تدريس الاتجاهات والقيم حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | ٢,٨٨ | ١,٢٣ | ٩ | ٣,٠٥ | ١,٣٥ | ٣ | ٣,٠٧ | ١,١١ | ٧ | ٢,٩٣ |
| ١٣ | توظيف استراتيجية الدراما في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢,٩٨ | ١,٢٤ | ٤ | ٣,٢١ | ١,٤٤ | ١ | ٣,٢٣ | ١,١٨ | ٢ | ٣,٠٤ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ١٤ | إجراء التجارب المتعلقة بمبحث العلوم. | ٣.٠٢ | ١.٤٣ | ٣ | ٣.٠٥ | ١.٣٩ | ٣ | ٣.١٥ | ١.٣٢ | ٤ | ٣.٠٥ |
| ١٥ | استخدام الأسئلة الصفية بشكل تعلمي. | ٢.٨٢ | ١.٤٩ | ١٨ | ٢.٨٩ | ١.٣٧ | ١٤ | ٢.٧٧ | ١.٢٨ | ١٨ | ٢.٨١ |
| ١٦ | استغلال البيئة المحلية في المواقف التعلمية التعليمية. | ٢.٨٤ | ١.٤٧ | ١٥ | ٢.٨٤ | ١.٥٤ | ١٧ | ٢.٨١ | ١.٣٦ | ١٦ | ٢.٨٣ |
| ١٧ | توظيف التعزيز في المواقف التعليمية التعلمية كلما دعت الحاجة إلى ذلك. | ٢.٧٩ | ١.٥٦ | ٢٠ | ٢.٨٤ | ١.٦٤ | ١٧ | ٢.٦٦ | ١.٤٥ | ٢١ | ٢.٧٧ |
| ١٨ | تنفيذ موقف تعليمي متكامل (التكامل بين الموضوعات). | ٢.٩٢ | ١.٢٦ | ٧ | ٢.٨٤ | ١.٥٠ | ١٧ | ٢.٩٧ | ١.٢٢ | ٩ | ٢.٩٣ |
| ١٩ | استخدام طرق التدريس الحديثة مثل "الاستقصاء، الاكتشاف، التعلم التعاوني، لعب الدور". | ٣.١٢ | ١.٢١ | ١ | ٣.٠٥ | ١.٥١ | ٣ | ٣.٢٧ | ١.١٣ | ١ | ٣.١٥ |
| ٢٠ | تدريس المفاهيم والتعميمات حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | ٢.٩٦ | ١.١١ | ٥ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٧ | ٣.١٧ | ١.١٥ | ٣ | ٣.٠٠ |
| ٢١ | استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (البروجكتر، التلفزيون التربوي، الفيديو التعليمي، ...الخ) في المواقف التعليمية التعلمية. | ٣.٠٩ | ١.٣٨ | ٢ | ٣.٠٥ | ١.٤٣ | ٣ | ٣.١٣ | ١.٣٢ | ٥ | ٣.١٠ |
| ٢٢ | توظيف اللعب في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢.٨١ | ١.٣٩ | ١٩ | ٢.٩٥ | ١.٦٥ | ١١ | ٢.٨٩ | ١.١٧ | ١١ | ٢.٨٣ |
| ٢٣ | مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. | ٢.٨٤ | ١.٦٢ | ١٥ | ٢.٩٥ | ١.٥٨ | ١١ | ٢.٧٧ | ١.٥٢ | ١٨ | ٢.٨٣ |
| ٢٤ | اعتماد التعلم الذاتي في خطوات التعليم كلها. | ٢.٩٠ | ١.٢٥ | ٨ | ٢.٨٩ | ١.٧٩ | ١٤ | ٢.٨٦ | ١.٢٩ | ١٤ | ٢.٩٠ |
| ٢٥ | تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ. | ٢.٨٦ | ١.٢٣ | ١٣ | ٣.٠٠ | ١.٤٩ | ٧ | ٢.٩٦ | ١.٢٣ | ١٠ | ٢.٨٩ |
| ٢٦ | التنويع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها. | ٢.٨٨ | ١.٤٠ | ٩ | ٣.٠٠ | ١.٦٧ | ٧ | ٢.٨٩ | ١.٣١ | ١١ | ٢.٨٩ |
| ٢٧ | التنويع في أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم. | ٢.٨٧ | ١.٤٩ | ١٢ | ٣.١١ | ١.٤٩ | ٢ | ٢.٨٦ | ١.٤٢ | ١٤ | ٢.٨٧ |

| لرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٢٨ | تنظيم أنشطة تعليمية (مجموعات، فردية) بحيث يترك للطالب حرية الاختيار ما أمكن. | ٢,٨٥ | ١,٣٣ | ١٤ | ٣,٠٠ | ١,٦٣ | ٧ | ٢,٧٦ | ١,٢٥ | ٢٠ | ٢,٨٤ |
| ٢٩ | تنمية مهارة الاستماع عند الطلبة. | ٢,٧٧ | ١,٥٣ | ٢١ | ٢,٩٥ | ١,٥٨ | ١١ | ٢,٨٠ | ١,٣٤ | ١٧ | ٢,٧٨ |

## ثالثا: مجال النمو المهني والاكاديمي:

يتضح من الجدول رقم (١٣)، أن (٩) فقرات من أصل (١٩) فقرة، قد اعتبرت حاجات تدريبية حسب تقديرات المعلمين، وهي ذات الأرقام (٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٤١، ٤٥، ٤٦)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٤، ٣,١٠، ٣,٢٣، ٣,٢٦، ٣,٢١، ٣,٠٤، ٣,٠٠، ٣,٤١، ٣,١٠). وكذلك اعتبرت (١٠) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، وهي ذات الأرقام (٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٦) وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٣٢، ٣,١١، ٣,٤٢، ٣,٧٩، ٣,٤٧، ٣,١٦، ٣,١١، ٣,٢١، ٣,٧٤، ٣,٣٧). واعتبرت (١٣) فقرة حاجات تدريبية، حسب تقديرات المديرين، وهي ذات الأرقام (٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٢٢، ٣,١٩، ٣,٦٥، ٣,٥٢، ٣,٤٢، ٣,٥٧، ٣,٠٩، ٣,٢٢، ٣,١٩، ٣,٠٨، ٣,٢٧، ٣,٦٩، ٣,٣٣). وذلك حسب المحك المعتمد في هذه الدراسة، وهو المتوسط (٣- فأكثر).

ويلاحظ اشتراك المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين في اعتبار الفقرات ذات الأرقام التالية (٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٤١، ٤٥، ٤٦) حاجات تدريبية.

**جدول رقم (١٣)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين ومديري المدارس لفقرات مجال النمو المهني والاكاديمي**

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) س | ع | الرتبة | المشرفون (ن=١٩) س | ع | الرتبة | المديرون (ن=٩٥) س | ع | الرتبة | الكلي (٤٧٩) الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣٠ | إجراء الدراسات التشخيصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة. | ٣.٠٤ | ١.٣٠ | ٧ | ٣.٣٢ | ١.٧٠ | ٦ | ٣.٢٢ | ١.٣٣ | ٨ | ٣.٠٩ |
| ٣١ | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها. | ٣.١٠ | ١.٢٩ | ٥ | ٣.١١ | ١.٧٦ | ٩ | ٣.١٩ | ١.٣٠ | ١٠ | ٣.١٢ |
| ٣٢ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية. | ٣.٢٣ | ١.٥٦ | ٢ | ٣.٤٢ | ١.٤٦ | ٤ | ٣.٦٥ | ١.٤٨ | ٢ | ٣.٣٢ |
| ٣٣ | إتقان مهارة أحكام التلاوة والتجويد. | ٣.٢٦ | ١.٣١ | ٣ | ٣.٧٩ | ١.٤٠ | ١ | ٣.٥٢ | ١.١٠ | ٤ | ٣.٣٣ |
| ٣٤ | إتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة. | ٣.٢١ | ١.١٩ | ٤ | ٣.٤٧ | ١.٣١ | ٣ | ٣.٤٢ | ١.٠٢ | ٥ | ٣.٢٦ |
| ٣٥ | معرفة قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب كتابتها. | ٣.٠٤ | ١.٢٥ | ٧ | ٢.٩٥ | ١.٧٢ | ١١ | ٣.٥٧ | ١.١٠ | ٣ | ٣.١٤ |
| ٣٦ | معرفة قواعد كتابة الهمزة في مواقعها كافة. | ٢.٧٧ | ١.٤٠ | ١٣ | ٢.٨٤ | ١.٥٧ | ١٢ | ٣.٠٩ | ١.٢٤ | ١٢ | ٢.٨٤ |
| ٣٧ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من همزة الوصل والقطع. | ٢.٧٣ | ١.٤٦ | ١٤ | ٢.٦٣ | ١.٣٨ | ١٤ | ٢.٨٦ | ١.٣٩ | ١٤ | ٢.٧٦ |
| ٣٨ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من اللام الشمسية واللام القمرية. | ٢.٥٦ | ١.٦١ | ١٧ | ٢.٤٢ | ١.٤٦ | ١٦ | ٢.٥٧ | ١.٦٠ | ١٥ | ٢.٥٦ |
| ٣٩ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من التاء المربوطة والتاء المبسوطة. | ٢.٦١ | ١.٦١ | ١٦ | ٢.٤٢ | ١.٤٦ | ١٦ | ٢.٥٦ | ١.٦١ | ١٦ | ٢.٥٩ |
| ٤٠ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من الضاد والظاء (ض،ظ). | ٢.٦٣ | ١.٦٠ | ١٥ | ٢.٦٣ | ١.٣٨ | ١٤ | ٢.٥٣ | ١.٥٤ | ١٧ | ٢.٦١ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٤١ | معرفة المقصود بالتفكير الناقد والعصف الذهني وكيفية توظيفهما في المواقف التعلمية. | ٣.٠٠ | ١.٢٤ | ٩ | ٣.١٦ | ١.٦١ | ٨ | ٣.٢٢ | ١.٢٢ | ٨ | ٣.٠٥ |
| ٤٢ | معرفة أحداث تاريخ الأردن القديم. | ٢.٩٦ | ١.٢٠ | ١١ | ٢.٧٤ | ١.١٥ | ١٣ | ٣.١٩ | ١.٠٤ | ١٠ | ٣.٠٠ |
| ٤٣ | مراعاة الخصائص النمائية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. | ٢.٩٣ | ١.٣٣ | ١٢ | ٣.١١ | ١.٥٦ | ٩ | ٣.٠٨ | ١.٣٢ | ١٣ | ٢.٩٧ |
| ٤٤ | معرفة خطوات البحث الاجرائي وتنفيذها. | ٢.٩٨ | ١.٢٢ | ١٠ | ٣.٢١ | ١.٧٥ | ٧ | ٣.٢٧ | ١.٢٢ | ٧ | ٣.٠٤ |
| ٤٥ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية. | ٣.٤١ | ١.٦٠ | ١ | ٣.٧٤ | ١.١٥ | ٢ | ٣.٦٩ | ١.٦٢ | ١ | ٣.٤٨ |
| ٤٦ | إتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها. | ٣.١٠ | ١.٣١ | ٥ | ٣.٣٧ | ١.٣٤ | ٥ | ٣.٣٣ | ١.٣٤ | ٦ | ٣.١٦ |

### رابعا: مجال ادارة الصف وحفظ النظام

يتضح من الجدول رقم (١٤) أدناه، أن فقرة واحدة من أصل (١٠) فقرات، وهي ذات الرقم (٥٢) بمتوسط (٣,٠١)، قد اعتبرت حاجة تدريبية حسب تقديرات المعلمين، في حين اعتبرت (٨) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، وهي ذات الأرقام (٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥). وبمتوسطات هي على التوالي: ٣,١٦، ٣,١١، ٣,٠٠، ٣,٢١، ٣,١١، ٣,٠٠، ٣,٠٠، ٣,١٦)، وكذلك اعتبرت (٤) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المديرين، وهي ذات الأرقام (٤٨، ٥١، ٥٢، ٥٦) وبمتوسطات هي على التوالي (٣,١٣، ٣,٠٢، ٣,٢٠، ٣,٠١). وذلك حسب المحك المعتمد في هذه الدراسة وهو المتوسط (٣- فأكثر).

ويلاحظ اشتراك المشرفين التربويين والمديرين على اعتبار الفقرات ذات الأرقام (٤٨، ٥٢، ٥١) ويشتركون مع المعلمين في الفقرة رقم (٥٢)، حاجات تدريبية.

**جدول رقم (١٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لفقرات مجال ادارة الصف وحفظ النظام**

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٤٧ | توفير الجو الصفي المساند لعملية التعلم. | ٢,٨٣ | ١,٥٣ | ٧ | ٣,١٦ | ١,٣٨ | ٢ | ٢,٨٢ | ١,٣٤ | ١٠ | ٢,٨٤ |
| ٤٨ | إدارة الصفوف المجمعة بفعالية وبشكل ييسر التعلم. | ٢,٨١ | ١,٣٤ | ٨ | ٣,١١ | ١,٦٣ | ٥ | ٣,١٣ | ١,٤١ | ٢ | ٢,٨٨ |
| ٤٩ | استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر التعلم. | ٢,٧٥ | ١,٢٢ | ٩ | ٢,٨٤ | ١,٢٦ | ١٠ | ٢,٩٩ | ١,٢٤ | ٥ | ٢,٨٠ |
| ٥٠ | التعامل مع المواقف الصفية التي تحتاج إلى تدخل آني. | ٢,٧٤ | ١,٣٥ | ١٠ | ٣,٠٠ | ١,٤٩ | ٧ | ٢,٩٣ | ١,٣١ | ٧ | ٢,٧٨ |
| ٥١ | التعامل مع المبادرات الإبداعية التي يقوم بها الطلبة. | ٢,٨٧ | ١,٣٨ | ٤ | ٣,٢١ | ١,٥٨ | ١ | ٣,٠٢ | ١,٢٨ | ٣ | ٢,٩١ |
| ٥٢ | التعامل التربوي مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل: الخجل، أو العدوانية، أو الخوف، أو النسيان. | ٣,٠١ | ١,٤٦ | ١ | ٣,١١ | ١,٧٠ | ٥ | ٣,٢٠ | ١,٤٦ | ١ | ٣,٠٥ |
| ٥٣ | تنمية الروح الديمقراطية لدى الطلبة. | ٢,٨٤ | ١,٤٨ | ٦ | ٣,٠٠ | ١,٦٣ | ٧ | ٢,٨٨ | ١,٤٠ | ٨ | ٢,٨٥ |
| ٥٤ | وضع برامج استقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي تساعد على دمج الطلبة في الحياة المدرسية. | ٢,٨٦ | ١,٤٦ | ٥ | ٣,١٦ | ١,٧٧ | ٢ | ٢,٨٦ | ١,٥١ | ٩ | ٢,٨٧ |
| ٥٥ | جسر الفجوة بين التلاميذ الذين التحقوا برياض الأطفال والذين لم يلتحقوا في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢,٩٢ | ١,٣٧ | ٢ | ٣,١٦ | ١,٥٤ | ٢ | ٢,٩٦ | ١,٣٦ | ٦ | ٢,٩٤ |
| ٥٦ | توفير القدر اللازم من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعلمي تعليمي تفاديا لاضطراب سير الدرس. | ٢,٨٩ | ١,٣١ | ٣ | ٢,٩٥ | ١,٣١ | ٩ | ٣,٠١ | ١,٣٢ | ٤ | ٢,٩١ |

## خامسا: مجال التقويم

يتضح من الجدول رقم (١٥) أدناه أن جميع فقرات هذا المجال، وحسب تقديرات المعلمين، لم تعتبر حاجات تدريبية، بينما اعتبرت (٧) فقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المشرفين التربويين، وهي ذات الأرقام (٥٧، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٤، ٦٥)، وبمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٥، ٣,٠٥، ٣,٢١، ٣,٢١، ٣,٠٥، ٣,١١، ٣,٣٢). وكذلك اعتبرت نفس الفقرات حاجات تدريبية حسب تقديرات المديرين بمتوسطات هي على التوالي (٣,٣١، ٣,٠٦، ٣,١٢، ٣,٠٩، ٣,١٣، ٣,١٥، ٣,٢٠).

جدول رقم (١٥)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس لفقرات مجال التقويم**

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٥٧ | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند كل طالب. | ٢,٩١ | ١,٤٢ | ٢ | ٣,٠٥ | ١,٦١ | ٥ | ٣,٣١ | ١,٣٣ | ١ | ٣,٠٠ |
| ٥٨ | تنويع أساليب التقويم وفقا لتنوع الأهداف. | ٢,٧٩ | ١,٤٤ | ٦ | ٢,٨٩ | ١,٧٦ | ٩ | ٢,٩٨ | ١,٣١ | ٨ | ٢,٨٣ |
| ٥٩ | بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها. | ٢,٧٨ | ١,٣١ | ٧ | ٣,٠٥ | ١,٧٥ | ٦ | ٣,٠٦ | ١,١٨ | ٧ | ٢,٨٤ |
| ٦٠ | تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية. | ٢,٧٤ | ١,٢٩ | ٨ | ٣,٢١ | ١,٥١ | ٢ | ٣,١٢ | ١,٢٦ | ٥ | ٢,٨٤ |
| ٦١ | تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية. | ٢,٧٣ | ١,٢٤ | ٩ | ٣,٢١ | ١,٥١ | ٢ | ٣,٠٩ | ١,١٨ | ٦ | ٢,٨٢ |
| ٦٢ | التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منهما. | ٢,٩١ | ١,٣٣ | ٢ | ٣,٠٥ | ١,٥١ | ٧ | ٣,١٣ | ١,٢٢ | ٤ | ٢,٩٦ |
| ٦٣ | الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي. | ٢,٨٥ | ١,٣٩ | ٥ | ٢,٩٥ | ١,٣٩ | ٨ | ٢,٨٩ | ١,١٩ | ٩ | ٢,٨٧ |

| لرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٦٤ | تقويم مـدى صـدق أي اختبار وثباته للتأكد مـن قدرته على تقويم نتـائج تعليمية محددة. | ٢.٨٨ | ١.٢٨ | ٤ | ٣.١١ | ١.٤٥ | ٤ | ٣.١٥ | ١.١٠ | ٣ | ٢.٩٤ |
| ٦٥ | إجراء التقويم التطويري وسجلاته. | ٢.٩٣ | ١.٣١ | ١ | ٣.٣٢ | ١.٦٧ | ١ | ٣.٢٠ | ١.١٦ | ٢ | ٣.٠٠ |

**النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الثـاني: هل هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي الحاجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثـة الأولـى تعزى الـى متغير الوظيفـة (معلـم، مشـرف، مدير)؟**

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة (One -way MANOVA) للكشف عن اثر متغير الوظيفة في تقدير درجة الحاجة التدريبية وعلى جميع المجالات التدريبية، حيث أظهرت نتائج التحليل ان قيمة الإحصائي ولكس (Wilks) تساوي (٠,٩٦٨٧١) وهي غير دالة إحصائيا عن مستوى (P = ٠.٠٥) حيث وجد ان قيمة (ف = ٠,١٣٠).

**النتـائج المتعلقـة بالسـؤال الثـالث: هل هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي الحاجـات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثـة الأولـى تعزى الـى خبـرة ومؤهل كل مـن المعلميـن والمديرين؟**

**النتائج المتعلقة بكل فرع من الأسئلة الفرعية لهذا السؤال:**

أ. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى الى الخبرة؟

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة (One- way MANOVA) ان قيمـة الإحصائي ولكس (WILKS) تساوي (٠,٩٨٥٨٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (p= ٠.٠٥) حيث ان قيمة (ف = ٠,٧٨٦).

ب. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى الى المؤهل العلمي؟

وبعد إجراء تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة (One - way MANOVA) للكشف عن اثر المؤهل العلمي في تقدير درجة الحاجة التدريبية على جميع المجالات التدريبية تبين ان قيمة هتلنج ت٢ (Hotelling $^{(T2)}$) تساوي (٠,٠٤٠٦٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (p= 0.05) حيث وجد ان قيمة (ف=٠,٠٠٣). وللكشف عن مواقع هذا الأثر على المجالات التدريبية تم إجراء تحليل التباين الاحادي (One - way ANOVA) ويظهر الجدول رقم (١٦) النتائج.

**الجدول رقم (١٦)**

**نتائج تحليل التباين الأحادي لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى وفق متغير المؤهل العلمي**

| المجال | مجموع المربعات الافتراضي | خطأ مجموع المربعات | متوسط المربعات الافتراضي | خطأ متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | ٦١٥,٨٣١٥ | ٣٣٩٩٨,٥٨٣٣ | ٦١٥,٠٨٣١٥ | ٧٥,٨٧٤٠٨ | ٠,٠٠٥* |
| الوسائل والأساليب والأنشطة | ٥٨٥٣,٨٦١٠٥ | ٢٢٥٠٩٣,٠٣٧ | ٥٨٥٣,٨٦١٠٥ | ٥٠٢,٤٣٩٨٢ | ٠,٠٠١* |
| النمو المهني والأكاديمي | ٢٠٧٩,٧٠٣٨٨ | ٨٨٧٨٨.٥٠٤٤ | ٢٠٧٩,٧٠٣٨٨ | ١٩٨,١٨٨٦٣ | ٠,٠٠١* |
| إدارة الصف وحفظ النظام | ٨٤٧,١٥٤٠٩ | ٦٠٤١٨,١٥٢٥ | ٨٤٧,١٥٤٠٩ | ١٣٤,٨٦١٩٥ | *٠,٠١٣ |
| التقويم | ١١٣٥,٧٤٩٠٥ | ٤٣٩٦٥,٢٦٨٧ | ١١٣٥,٧٤٩٠٥ | ٩٨,١٣٦٧٦ | *٠,٠٠١ |

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة (p= 0.05)

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٦) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير المؤهل عند مستوى (p= 0.05) وعلى جميع المجالات التدريبية ولفحص هذه الفروق فقد تم حساب المتوسطات الحسابية وعلى جميع المجالات التدريبية. ويبين الجدول رقم (١٧) ذلك.

جدول رقم (١٧)

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الحاجات التدريبية لمجالات التدريب وفقا لمتغير المؤهل العلمي**

| المؤهل / المجال | دبلوم فاقل | | بكالوريوس فما فوق | |
|---|---|---|---|---|
| | س | ع | س | ع |
| التخطيط | ٢٣,١٠١٢ | ٩,٠٩٤٣ | ٢٦,٠١٦١ | ٨,٠٠٦١ |
| الوسائل والأساليب والأنشطة | ٥٨,٦٩٩٤ | ٢٣,٢٦٠٨ | ٦٧,٦٥٣٢ | ٢٠,٥٥٣٧ |
| النمو المهني والأكاديمي | ٤٩,٥٧٧٤ | ١٤,٦٠٠٦ | ٥٥,٨٣٨٧ | ١٢,٥٧٦٥ |
| إدارة الصف وحفظ النظام | ٢٧,٦٩٩٤ | ١٢,١٢٣٣ | ٣١,٧٠٩٧ | ١٠,٥٠٤٢ |
| التقويم | ٢٤,٧٨٥٧ | ١٠,٣٧٧٢ | ٢٩,٣٧٩٠ | ٨,٧٠٢٥ |

يتضح من الجدول رقم (١٧) ان الفروق على جميع المجالات التدريبية لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق.

جـ. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى الى تفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير)؟

للكشف عن اثر تفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير) في تقدير الحاجات التدريبية على جميع المجالات، تم إجراء تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة (2- way MANOVA) ، والذي اظهر ان قيمة ولكس (Wilks) تساوي (٠,٩٧٦٧٥) وان قيمة (ف= ٣,٩٨) عند مستوى (P= 0.05) مما يعني عدم وجود اثر دال إحصائيا لتفاعل الخبرة والوظيفة وعلى جميع المجالات التدريبية.

د. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى الى تفاعل الخبرة والمؤهل؟

للكشف عن اثر تفاعل الخبرة والمؤهل في تقدير الحاجات التدريبية على جميع المجالات التدريبية، فقد تم اجراء تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة (2- way MANOVA) والذي اظهرت نتائجه ان قيمة الاحصائي ولكس (Wilks) تساوي (٠,٩٦٢٠٥) وان قيمة (ف= ٠,٠٦٩)

عند مستوى دلالة (p= 0.05) ولاحتمالية وجود اثر فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي -2) way ANOVA). وللكشف عن مواقع الأثر. ويظهر الجدول رقم (١٨) النتائج.

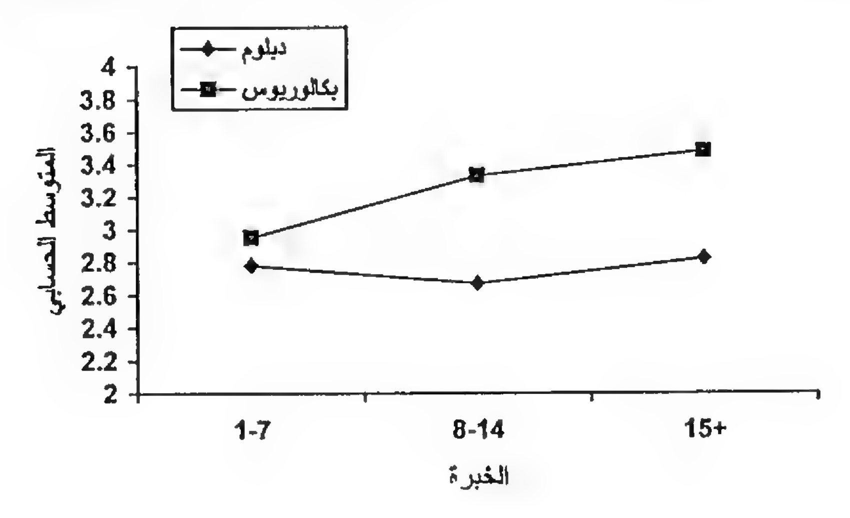
**جدول رقم (١٨)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى وفقا لتفاعل الخبرة والمؤهل العلمي**

| المجال | مجموع المربعات الافتراضي | خطأ مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | خطأ متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | ٤٠٢,٤١٥٦٥ | ٣٣٩٩١,٥٨٨٣ | ٢٠١,٢٠٧٨٣ | ٧٥,٨٧٤٠٨ | ٠,٠٧٢ |
| الوسائل والاساليب والانشطة | ١٩١٧,٧٤٨٨٢ | ٢٢٥٠٩٣,٠٣٧ | ٩٥٨,٨٧٤٤١ | ٥٠٢,٤٣٩٨٢ | ٠,١٥٠ |
| النمو المهني والاكاديمي | ٧٣٨,٩١٤٣٩ | ٨٨٧٨٨,٥٠٤٤ | ٣٦٩,٤٥٧١٩ | ١٩٨,١٨٨٦٣ | ٠,١٥٠ |
| ادارة الصف وحفظ النظام | ٩٠٣,٨٠١٠٤ | ٦٠٤١٨,١٥٢٥ | ٤٥١,٩٠٠٥٢ | ١٣٤,٨٦١٩٥ | ٠,٠٣٦* |
| التقويم | ٣٩٢,٦٦٢٧٧ | ٤٣٩٦٥,٢٦٨٧ | ١٩٦,٣٣١٣٩ | ٩٨,١٣٦٧٦ | ٠,١٣٦ |

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة (p= 0.05)

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود فروق ذات دلالة احصائية لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل على المجال الرابع (مجال ادارة الصف وحفظ النظام)، وانعدام هذه الفروق على بقية المجالات التدريبية، والشكل رقم ( ٢ ) يوضح تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي على المجال الرابع.




**شكل رقم (٢)**

**التفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي في مجال ادارة الصف وحفظ النظام**

يشير الشكل السابق الى ان متوسط تقدير حملة البكالوريوس فما فوق يزداد مع ازدياد الخبرة بينما متوسط تقدير حملـة الدبلوم فـاقل يتنـاقص مـع زيـادة الخـبرة حتـى يصـل الـى مستوى الخـبرة المتوسطة (٨-١٤) ثم يأخذ في الازدياد. ان هذه الفروق كانت لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي مستوى الخبرة العالية (١٥- فاكثر).

هـ. هل هنـاك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي الحاجـات التدريبيـة للمعلميـن تعـزى الـى تفـاعل المؤهل العلمي والوظيفة (معلم، مدير)؟

للكشف عن اثر تفاعل المؤهل والوظيفة (معلم، مديـر) فـي تقديـر الحاجـات التدريبيـة علـى جميع المجالات التدريبية، تم اجراء تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة (2 - way MANOVA) والذي اظـهرت نتائجـه ان قيمـة هتلنـج ت٢ (T2) (Hotellings) (٠,٠٢٤٩٢) بينمـا كـانت قيمـة (ف = ٠,٠٥٢) عند مستوى دلالة (p = 0.05). وللتأكد من احتمالية وجود اثر دال احصائيا تم اجراء تحليل التباين الثنائي (2- way ANOVA) ويظهر الجدول رقم (١٩) النتائج.

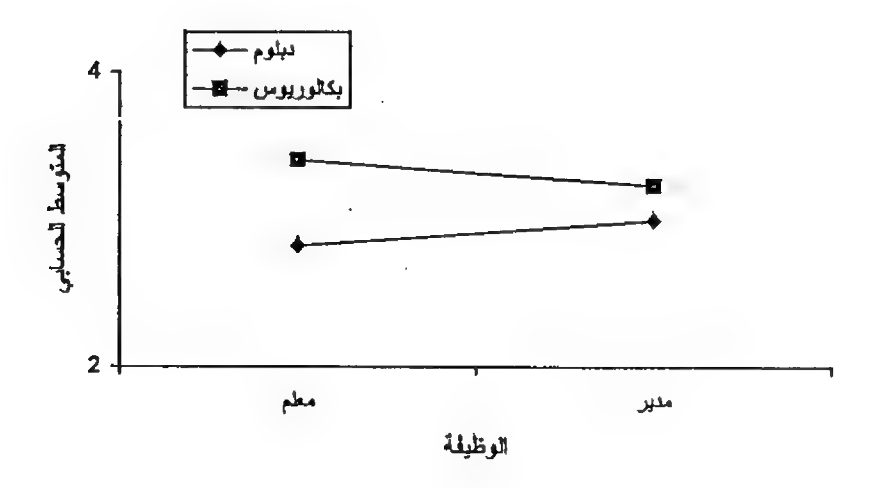
**جدول رقم (١٩)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثـة الأولـى وفقـا لتفاعل المؤهل العلمي والوظيفة.**

| المجال | مجموع المربعات الافتراضي | خطأ مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | خطأ متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | ٤٢٥,٤٧٦٢٠ | ٣٣٩٩١,٥٨٨٣ | ٤٢٥,٤٧٦٢ | ٧٥,٨٧٤٠٨ | ٠,٠١٨* |
| الوسائل والاساليب والانشطة | ٢١٢٨,٦١٢٧ | ٢٢٥٠٩٣,٠٣٧ | ٢١٢٨,٦١٢٧٠ | ٥٠٢,٤٣٩٨٢ | ٠,٠٤٠* |
| النمو المهني والاكاديمي | ٣٢١,٠٩٥٥٤ | ٨٨٧٨٨,٥٠٤٤ | ٣٢١,٠٩٥٥٤ | ١٩٨,١٨٨٦٣ | ٠,٢٠٤ |
| ادارة الصف وحفظ النظام | ١٠٠٩,١٣١٨١ | ٦٠٤١٨,١٥٢٥ | ١٠٠٩,١٣١٨١ | ١٣٤,٨٦١٩٥ | ٠,٠٠٦* |
| التقويم | ٤٤٣,٦٧٣١٦ | ٤٣٩٦٥,٢٦٨٧ | ٤٤٣,٦٧٣١٦ | ٩٨,١٣٦٧٦ | ٠,٠٣٤* |

* دال إحصائيا عند مستوى (p= 0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (p = 0.05) تعزى إلى تفاعل متغيري المؤهل والوظيفة وذلك على أربعـة مجالات تدريبيـة هـي (التخطيط، والوسـائل والأساليب والأنشطة، وإدارة الصف وحفظ النظام، والتقويم) ويظهر الشكل رقم (٣) تفـاعل المؤهـل العلمي والوظيفة على مجال التخطيط.

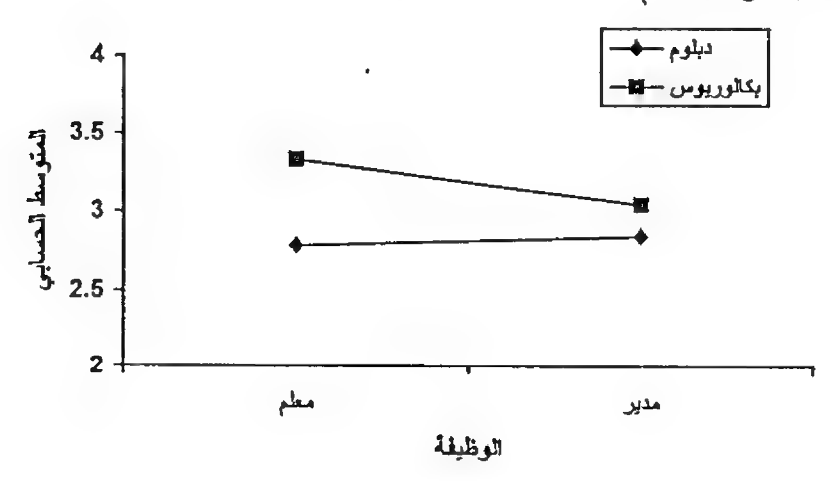



**شكل رقم (٣)**

**التفاعل بين المؤهل العلمي والوظيفة في مجال التخطيط**

يتضح من الشكل رقم (٣) ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق اعلى من متوسطات المديرين من حملة نفس المؤهل بينما متوسطات تقديرات المديرين من حملة درجة الدبلوم او اقل كانت اعلى من المعلمين من حملة نفس المؤهل،وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق.

ويظهر الشكل رقم (٤) رسم بياني للتفاعل بين الوظيفة والمؤهل العلمي على المجال الثاني (الوسائل والاساليب والانشطة)

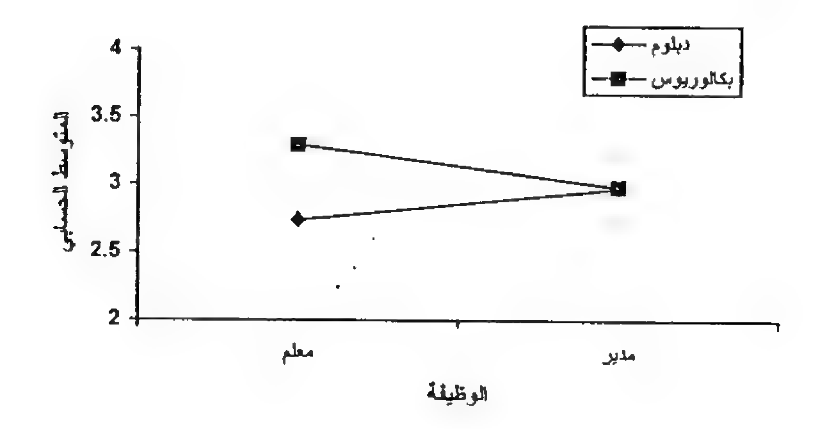



**شكل رقم (٤)**

**التفاعل بين الوظيفة والمؤهل العلمي على المجال الثاني (الوسائل والاساليب والانشطة)**

يتضح من الشكل السابق ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين من حملة درجة البكالوريوس فاكثر اقل من تقديرات المعلمين من حملة نفس المؤهل في حين ان متوسطات المديرين من حملة درجة الدبلوم او اقل كانت اعلى من المعلمين من حملة نفس المؤهل العلمي. وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس فما فوق.

ويظهر الشكل رقم (٥) طبيعة التفاعل بين الوظيفة والمؤهل على المجال الرابع (إدارة الصف وحفظ النظام)

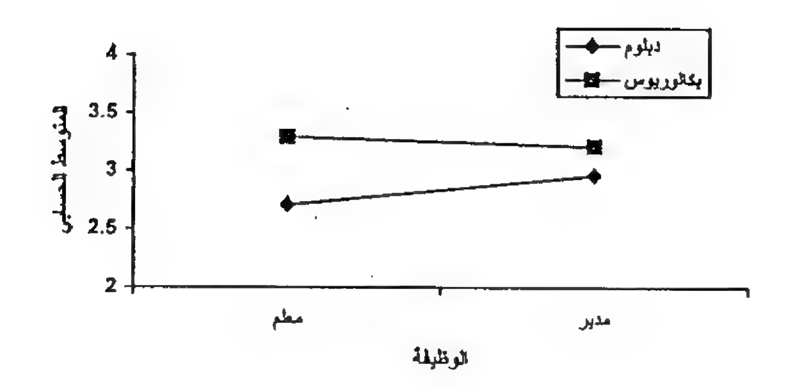



**شكل رقم (٥)**

**التفاعل بين المؤهل العلمي والوظيفة على المجال الرابع (ادارة الصف وحفظ النظام)**

يتضح من الشكل رقم (٥) ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق تتقاطع مع متوسطات المديرين من حملة درجة الدبلوم او اقل. وان متوسطات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق اعلى من متوسطات المعلمين من حملة درجة الدبلوم او اقل وكذلك المديرين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق او اقل. وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق.

والشكل رقم (٦) يبن طبيعة التفاعل بين متغيري الوظيفة والمؤهل العلمي على المجال الخامس (التقويم).




**شكل رقم (٦)**

**التفاعل بين الوظيفة والمؤهل العلمي على المجال الخامس (التقويم)**

يتضح من الشكل السابق ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق، اعلى من المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين من حملة نفس المؤهل بينما المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين من حملة درجة الدبلوم أو أقل أعلى من تقدير المعلمين من حملة نفس المؤهل، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق.

و. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى الى تفاعل الخبرة والمؤهل والوظيفة (معلم، مدير)؟

للكشف عن اثر تفاعل متغيرات الخبرة والمؤهل والوظيفة فقد تم اجراء تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة (3 - way MANOVA) من خلال اختبار ولكس (Wilks test) الذي كانت قيمته تساوي (٠,٩٩٢١٠) وقيمة تساوي (ف= ٠,٩٦٦) مما يعني عدم وجود اثر ذا دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($p= 0.05$).

ولدراسة اثر كل من متغيرات (الخبرة والوظيفة والمؤهل العلمي) وتفاعلها على تقدير الحاجات التدريبية وعلى الأداة ككل، فقد تم اجراء تحليل التباين (ANOVA) ويوضح الجدول رقم (٢٠) النتائج.

جدول رقم (٢٠)

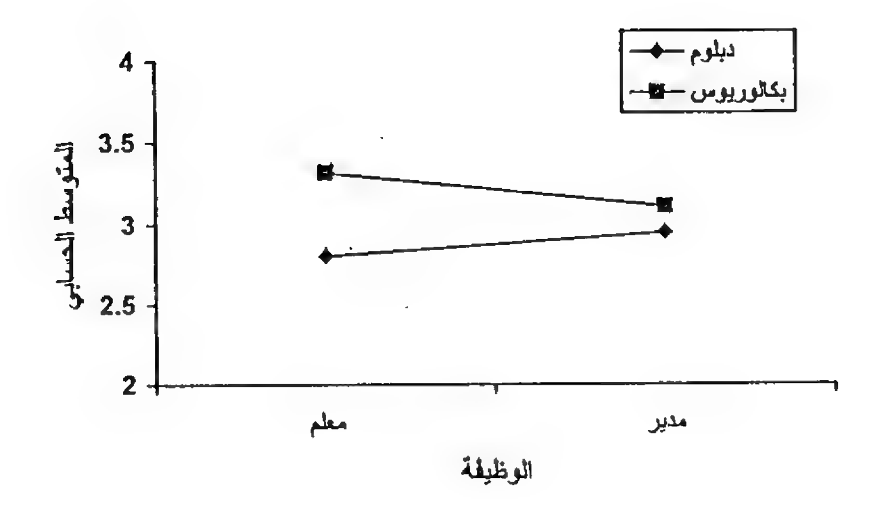
نتائج تحليل التباين المتعدد لاثر متغيرات الخبرة والوظيفة والمؤهل العلمي وتفاعلها على الاداة ككل

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة (ف) |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل | ٧٠٨١٠,٤٧١ | ١ | ٧٠٨١٠,٤٧١ | ١٨,٤٥٩ | ٠,٠٠٠* |
| الوظيفة | ٨٧٠,٣٣٢ | ١ | ٨٧٠,٣٣٢ | ٠,٢٢٧ | ٠,٦٣٤ |
| الخبرة | ١٥٩٥٣,١١٠ | ٢ | ٧٩٧٦,٥٥٥ | ٢,٠٧٩ | ٠,١٢٦ |
| المؤهل × الوظيفة | ١٨٨٦٢ | ١ | ١٨٨٦٢,٢٤٠ | ٤,٩١٧ | ٠,٠٢٧* |
| المؤهل × الخبرة | ٣٢٤١٤,٤٨٤ | ٢ | ١٦٢٠٧,٢٤٢ | ٤,٢٢٥ | *٠,٠١٥ |
| الوظيفة × الخبرة | ١٧٦١١,٧١١ | ٢ | ٨٨٠٥,٨٥٥ | ٢,٢٩٦ | ٠,١٠٢ |
| المؤهل × الوظيفة× الخبرة | ٤٤٤,٧٢٢ | ٢ | ٢٢٢,٣٦١ | ٠,٠٥٨ | ٠,٩٤٤ |

* دال إحصائيا عند مستوى (p= 0.05)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (p= 0.05) تعزى لمتغير المؤهل على الاداة ككل، ولفحص هذه الفروق فقد استخدمت المتوسطات الحسابية للمقارنات البعدية، والتي اظهرت ان هذه الفروق كانت لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق بمتوسط حسابي (س = ٢١٠,٦٠) مقارنة مع حملة درجة الدبلوم او اقل بمتوسط ( س= ١٨٣,٨٦).

ويتضح من الجدول نفسه ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية ناتجة عن تفاعل المؤهل العلمي والوظيفة على الاداة ككل والشكل رقم (٧) يوضح طبيعة هذا التفاعل.



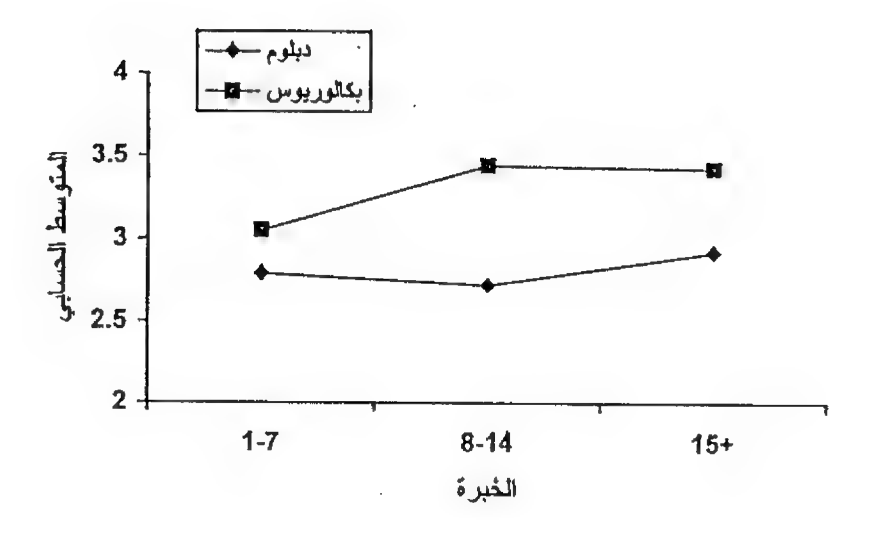

الشكل رقم (٧)

التفاعل بين المؤهل العلمي والوظيفة على الاداة ككل.

يلاحظ من الشكل رقم (٧) ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق اعلى من المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين من حملة نفس المؤهل بينما يلاحظ ان المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين من حملة درجة الدبلوم او اقل كانت اعلى من متوسطات المعلمين من حملة نفس المؤهل.

ولفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لمستويات المؤهل والوظيفة فقد تم استخدام اختبار شافيه(Scheffe test) للمقارنات البعدية، الذي اظهرت نتائجه ان هذه الفروق كانت لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق.

ويظهر من الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية ناتجة عن تفاعل المؤهل العلمي والخبرة وعلى الاداة ككل والشكل رقم (٨) يوضح طبيعة هذا التفاعل.




الشكل رقم (٨)

التفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي وعلى الاداة ككل.

يلاحظ من الشكل السابق ان المتوسطات الحسابية لحملة درجة البكالوريوس فما فوق تأخذ في الازدياد وحتى تصل الى مستوى الخبرة المتوسطة (٨-١٤) ثم تأخذ في التناقص مع ازدياد الخبرة بينما المتوسطات الحسابية لتقديرات حملة درجة الدبلوم او اقل تأخذ في التناقض حتى تصل الى مستوى الخبرة المتوسطة (٨- ١٤) ثم تأخذ في الأزدياد مع زيادة الخبرة.

ولفحص هذه الفروق فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية والذي اظهرت نتائجه ان هذه الفروق كانت لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي الخبرة المتوسطة (٨- ١٤).

# الفصل الخامس
## مناقشة النتائج والتوصيات

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجات التدريبية للمعلمين، حسب تقديرات جميع أفراد عينة الدراسة، قد توزعت على جميع المجالات التدريبية، بأستثناء مجال التقويم، حسب تقديرات المعلمين. كما أظهرت أن جميع المجالات التدريبية الواردة في الاستبانة، لم تبلغ المحل الذي أشارت له لجنة التحكيم (٣- فأكثر)، حسب تقديرات المعلمين، في حين أن مجالات: النمو المهني والأكاديمي، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم. قد بلغت المحك المقترح من قبل لجنة التحكيم، حسب تقديرات المشرفين التربويين، بمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٧، ٣,٠٦، ٣,٠٩). بينما مجالات: التخطيط، الوسائل الأساليب والأنشطة، لم تبلغ المحك المقترح من لجنة التحكيم وبمتوسطات هي على التوالي (٢,٩٨، ٣,٩٥). وحسب تقديرات المديرين فقد بلغت مجالات: التخطيط، النمو المهني والأكاديمي، التقويم. المحل المعتمد في هذه الدراسة (٣- فأكثر). ولم تبلغ مجالات: الوسائل والأساليب والأنشطة، إدارة الصف وحفظ النظام. المحل المعتمد في هذه الدراسة.

وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود (١٧) حاجة تدريبية، حسب تقديرات المعلمين، موزعة على المجالات الأربعة الأولى، و(٤٠) حاجة تدريبية، حسب تقديرات المشرفين التربويين، موزعة على جميع المجالات الخمس، و(٣٥) حاجة تدريبية، جسب تقديرات المديرين، وعلى المجالات كافة.

ويلاحظ من الجدول رقم (٨-١٠) أن ست حاجات تدريبية حسب تقديرات المعلمين، وسبع حسب تقديرات المشرفين التربويين والمديري، ، من الحاجات العشرة الأولى حسب تقديرات أفراد عينة الدراسة، تنتمي إلى مجال النمو المهني والأكاديمي. وقد يعزى ذلك إلى الرغبة الأكيدة لدى أفراد عينة الدراسة في إجراء البحوث والدراسات وتطوير ذاتهم أكاديميا ومسلكيا.

وفيما يلي مناقشة للنتائج حسب المجالات التدريبية:

**أولا: مجال التخطيط**

يتضح من الجدول رقم (٧)، أن هذا المجال لم يعتبر مجالا تدريبيا، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين، إذ أنه لم يرتقي إلى مستوى المحك المعتمد في هذه الدراسة وهو المتوسط (٣-٥). وقد يعزى ذلك إلى اتجاهات المعلمين السلبية نحو التدريب أثناء الخدمة (الشلبي، ١٩٩٥). وإلى قناعة المشرفين التربويين، بأن البرامج التدريبية التي يتعرض لها المعلمين أثناء الخدمة، كافية لسد حاجاتهم في هذا المجال، بينما أعتبر مجالا تدريبيا، حسب تقديرات المديرين، وقد يعزى ذلك إلى شعور المديرين بعدم جدية المعلمين في وضع الخطط اليومية والسنوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجمعة، ١٩٩٣) و(الشلالفة، ١٩٩٥) و(القداح، ١٩٩١) و(ابو العيش، ١٩٨٩)، في أن حاجات المعلمين التدريبية قد شملت كفايات هذا المجال.

ويلاحظ من الجدول رقم (١١)، أن (٤) فقرات قد اعتبرت حاجات تدريبية حسب تقديرات المعلمين، و(٥) حاجات حسب تقديرات المشرفين، و(٤) حاجات حسب تقديرات المديرين من أصل (٨) فقرات. ويلاحظ أن الفقرة رقم (٦)، المتعلقة بأعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة، قد نالت أعلى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين والمديرين. وقد يعزى ذلك إلى أن مشكلة تدني مستوى الطلبة في القراءة والكتابة، قد اصبحت مشكلة محسوسة من قبل أفراد عينة الدراسة، ومن ثم الحاجة إلى وضع الخطط العلاجية، وكذلك قصور الممارسات الإشرافية في هذا المجال.

بينما نالت الفقرة رقم (٨)، المتعلقة بأعداد الخطط للموضوعات المتكاملة أدنى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات جميع أفراد عينة الدراسة، بمتوسط مشترك (٣،٠٠). وقد يعزى ذلك إلى عدم إدراك أفراد عينة الدراسة، لهذه الكفاية إذا إنها ما زالت في طور التجريب في الأردن، مع إنها تعتبر من الكفايات الأكثر أهمية لمعلمي هذه المرحلة وهو الأمر الذي جعلها ضمن قائمة الحاجات، حسب تقديرات جميع أفراد عينة الدراسة.

## ثانيا: مجال الوسائل والأساليب والأنشطة

يتضح من الجدول رقم (٧)، أن جميع أفراد عينة الدراسة لم يعتبروا هذا المجال مجالا تدريبيا، إذ أنه لم يبلغ المحك الذي أشارت به لجنة التحكم (٣-٥). وقد يعزى ذلك إلى الدور الذي تلعبه برامج التربية العملية التي قدمتها كليات المجتمع وتقدمها كليات العلوم التربوية، وتناول برامج التدريب أثناء الخدمة لهذا المجال.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجمعة، ١٩٩٣) و(Davis ،١٩٨٤) و(١٩٧٩، Gargiulo& Pigge) و(Pisetesky ،١٩٧٩). في أن حاجات المعلمين قد شملت كفايات هذا المجال.

ويلاحظ من الجدول رقم (١٢)، أن (٣) فقرات، حسب تقديرات المعلمين قد اعتبرت حاجات تدريبية، و(١٠) حاجات حسب تقديرات المشرفين، و(٧) حاجات حسب تقديرات المديرين، من أصل (٢١) فقرة. وأن الفقرة رقم (١٩)، المتعلقة بأستخدام طرق التدريس الحديثة، قد نالت أعلى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين (٣,١٢)، والفقرة رقم (١٣)، المتعلقة بتوظيف الدراما في المواقف التعليمية التعلمية (٣,٢١)، حسب تقديرات المشرفين التربويين. وقد يعزى ذلك إلى الرغبة الأكيدة لدى جميع أفراد عينة الدراسة، في توظيف الاتجاهات الحديثة في التدريس، ويؤكد ذلك حصول الفقرة رقم (٢١)، المتعلقة باستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم في المواقف التعليمية التعلمية، درجة متقدمة، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين والمديرين، بمتوسطات هي على التوالي (٣,٠٩، ٣,٠٥، ٣,١٣).

بينما نالت الفقرة رقم (١٤)، المتعلقة بأجراء التجارب المتعلقة بمبحث العلوم، أدنى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين، بمتوسط (٣,٠٢، ٣,٠٥). وقد يعزى ذلك إلى عدم الحاجة إلى أجراء تجارب متقدمة خاصة بمبحث العلوم. بينما نالت الفقرة رقم (١٣)، المتعلقة بتوظيف الدراما في المواقف التعليمية التعلمية، أقل درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المديرين، وقد يعزى ذلك إلى معرفة المديرين بالعناية التي توليها وزارة التربية لهذا الموضوع، من خلال برامج التدريب التي يغلب عليها الطابع النظري.

**ثالثا: مجال النمو المهني والأكاديمي:**

يلاحظ من الجدول رقم (٧)، أن هذا المجال قد اعتبر مجالا تدريبيا حسب تقديرات المشرفين التربويين والمديرين، بينما لم يعتبر كذلك، حسب تقديرات المعلمين، وقد يعزى ذلك إلى عجز برامج الإعداد والتدريب عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، ومن ثم عجز المعلم عن مجارت التطورات التي تصيب المعرفة بشكل عام والتربية بشكل خاص. وشعور المعلم بأن المؤهل العلمي الذي يحمله يكفيه لممارسة مهنة التعليم.

وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجمعة، ١٩٩٣) و(أبو القيس، ١٩٨٩) و(Rubba, 1981) و(Valkanos, 1988) في أن حاجات المعلمين قد شملت كفايات هذا المجال.

ويلاحظ من الجدول رقم (١٣)، أن (٩) فقرات قد اعتبرت حاجات تدريبية، حسب تقديرات المديرين، و(١٠) حاجات، حسب تقديرات المشرفين، و(١٣) حاجة، حسب تقديرات المديرين. إذ نالت الفقرة رقم (٤٥)، المتعلقة باستخدام الحاسوب التعليمي وبرمجياته، أعلى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين، بمتوسطات هي على التوالي (٣,٤١، ٣,٧٤، ٣,٦٩). ويمكن رد ذلك إلى إدراك جميع افراد عينة الدراسة، لأهمية الحاسوب في العملية التربوية كوسيلة تعليمية وكعامل مساعد للمعلم.

بينما نالت الفقرة رقم (٤٣)، المتعلقة بمراعات الخصائص النمائية لتلاميذ هذه المرحلة، حسب تقديرات الشمرفين والمديرين، بمتوسطات (٣,١١، ٣,٠٨)، والفقرة رقم (٤١)، المتعلقة بمعرفة المقصود بالتفكير الناقد والعصف الذهني وكيفية توظيفهما في المواقف التعليمية التعلمية، أدنى درجة احتياج تدريبي حسب تقديرات المعلمين. وقد يعزى ذلك إلى ملاحظة المديرين والمشرفين لسلوك المعلم التدريسي في الغرفة الصفية، الذي يهمل البعد النمائي للطلبة، ومن ثم قدراتهم النفسية والبيولوجية، وكذلك عجز برامج الإعداد والتدريب عن تزويد المعلم بالأساليب التي تساعده في تحدي تفكير الطلبة، حسب قدراتهم النمائية.

**الرابع: إدارة الصف وحفظ النظام**

يلاحظ من الجدول رقم (٧)، أن المعلمين والمديرين، لم يعتبروا هذا المجال مجالا تدريبيا، في حين اعتبره المشرفين التربويين مجالا تدريبيا إذ أنه تجاوز المحك (٣- فأكثر)، وقد يعزى ذلك إلى ميل المعلمين والمديرين إلى عدم إظهار الحاجة إلى التدريب في هذا المجال، على أعتبار أن الأمر مرتبط بشخصية المعلم، في حين أن ملاحظة المشرفين التربويين لأساليب المعلمين في إدارة الصف وحفظ النظام، كانت سببا في اعتباره مجالا تدريبيا لما يتميز به طلاب هذه المرحلة من خصوصية في اساليب الضبط والإدارة الصفية، التي قد لا تكون مؤشرا على ضعف شخصية المعلم مثل التعلم من خلال اللعب، ولعب الدور.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الجمعة، ١٩٩٣) و(الشلالفة، ١٩٩٥) و(أبو العيش، ١٩٨٩)، (القداح، ١٩٩١) و(Gargiulo & pigge, 1979) في أن حاجات المعلمين قد شملت كفايات هذا المجال.

ويلاحظ من الجدول رقم (١٤)، أن فقرة واحدة قد اعتبرت حاجة تدريبية، حسب تقديرات المعلمين، و(٨) فقرات حسب تقديرات المشرفين التربويين، و(٤) فقرات حسب تقديرات المديرين، ويلاحظ أن الفقرة رقم (٥٢)، المتعلقة في التعامل التربوي مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات: مثل العدوانية، أو الخجل، أو النسيان. قد نالت أعلى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين والمديرين، بمتوسطات (٣,٠١، ٣,٢٠)، والفقرة رقم (٥١)، المتعلقة بالتعامل مع المبادرات الإبداعية للطلبة، حسب تقديرات المشرفين التربويين (٣,٢١). ويمكن رد ذلك إلى النقص الحاصل في معلومات المعلمين في مبادئ علم النفس التربوي، واعتمادهم الرأي الشخصي أو رأي الخبراء من المعلمين.

بينما نالت الفقرة رقم (٥٦)، المتعلقة بتوفير قدر من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعليمي تفاديا لأضطراب سير الدرس. والفقرات رقم (٥٠، ٥٣، ٥٤)، المتعلقة بالتعامل مع المواقف الصفيةالتي تحتاج إلى تدخل آني، وتنمية الروح الديمغرافية لدى الطلبة، ووضع برامج استقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي بحيث تساعد على اندماجهم في الحياة الدرسية، أدنى درجة احتياج تدريبي، حسب تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين. ويمكن رد ذلك إلى شعور أفراد عينة الدراسة، بقلة تناول البرامج التدريبية وبرامج الأعداد لهذه الكفايات، وعدم الحاجة إلى إجراءات معقدة لمعالجة مشاكل الطلبة واستقبالهم، مما جعلها تنال أدنى درجة احتياج تدريبي.

## خامسا: مجال التقويم

يتضح من الجدول رقم (٧)، أن هذا المجال قد اعتبر مجالا تدريبيا حسب تقديرات المشرفين التربويين والمديرين، في حين أنه لم يعتبر كذلك، حسب تقديرات المعلمين، ويمكن رد ذلك إلى اعتقاد المعلمين بأن هذه المرحلة ليست بحاجة إلى عمليات تقويمية متقدمة، بل الاكتفاء ببعض الاختبارات البسيطة ورصد العلامات، هذا إذا كانوا يؤمنون بوجود حاجة إلى التقويم، إلا إن الخطوات التي اتخذتها وزارة التربية مؤخرا والمتمثلة بأجراء اختيارات وتحليل نتائجها، جعلت المشرفين التربويين والمديرين يعتبرون هذا المجال مجالا تدريبيا.

لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع غيرها من الدراسات حسب تقديرات المعلمين، بينما اتفقت مع نتائج دراسة (الجمعة، ١٩٩٣) و(القداح، ١٩٩١) حسب تقديرات المشرفين التربويين.

ويلاحظ من الجدول رقم (١٥)، أن جميع فقرات هذا المجال لم تعتبر حاجات تدريبية، حسب تقديرات المعلمين. وهو الأمر الذي يمكن رده إلى عدم قناعة المعلم بالحاجة إلى التقويم في هذه المرحلة، بل الاكتفاء بالرأي الشخصي ومعرفة المعلم بطلابه. بينما كانت هناك (٧) فقرات، حسب تقديرات المشرفين التربويين والمديرين، تنتمي إلى هذا المجال. وهو الأمر الدي يمكن رده إلى إدراك المشرفين والمديرين إلى القناعة شبه السائدة لدى المعلمين.

ويلاحظ كذلك أن الفقرة رقم (٦٤)، المتعلقة بتقويم مدى صدق أي اختبار وثباته، حسب تقديرات المشرفين التربويين، بمتوسط (٣,٣٢)، والفقرة رقم (٥٧)، المعلقة بأعداد اختبارات تستخدم كادوات تشخيصية تحدد نقاط القوة والضعف عند الطالب، حسب تقديرات المديرين، بمتوسط (٣,٣١)، نالتا أدنى درجة احتياج تدريبي. وقد يعزى ذلك إلى إدراك المشرفين التربويين والمديرين، لعدم قناعة واهتمام المعلمين بمجال الاختبارات، وهو الأمر الناتج عن الدور الذي يقوم به كل من المشرف والمدير، من خلال الزيارات الصفية والمتابعة الإدارية.

**ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى تعزى إلى متغير الوظيفة (معلم، مشرف، مدير)؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال، أن تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة من خلال اختبار ولكس (Wilkes test) قد أظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الوظيفة، وعلى جميع المجالات التدريبية عند مستوى (P=0.05) أي أن المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين يتفقون حول الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وعلى المجالات التدريبية كافة. وقد يعزى ذلك إلى أن توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي فيما يخص التدريب أثناء الخدمة قد انعكست على جميع فئات عينة الدراسة من معلمين ومشرفين ومديرين من حيث البرامج التدريبية، وكونوا نفس الاتجاهات حولها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سيجر (Seger, 1996)، بينما تختلف مع دراسة (Pisetsky, 1979) حيث كانت الفروق لصالح المديرين.

**ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الاولى تعزى إلى خبرة ومؤهل كل من المعلمين والمديرين وتفاعلها؟**

**أ. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرع الاول: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى الخبرة؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال الفرعي أن نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة من خلال اختبار ولكس (Wilks test) قد اظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف مستويات الخبرة على جميع المجالات التدريبية عند مستوى (P=0.05) أي أن المعلمين والمشرفين والمديرين من ذوي مستويات الخبرة المختلفة لديهم اتفاق حول درجة الحاجات التدريبية للمعلمين لفقرات المجالات ومجالاتها، ويمكن رد ذلك إلى اعتقاد أصحاب مستوى الخبرة العالي بأن خبرتهم تكفيهم في تلبية احتياجاتهم، في حين أن ذوي مستوى الخبرة المتوسطة

والقليلة قد نالو حظا جيدا من خلال برامج الإعداد (كلية مجتمع، جامعة) وخاصة برامج التربية العملية، من خلال البرامج التدريبية التي عقدتها وزارة التربية كنتيجة لمؤتمر التطوير التربوي.

وقد انسجمت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الجمعة (١٩٩٣)، ودراسة الشلالفة (١٩٩٥)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الخبرة.

في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو العيش (١٩٨٩)، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير الخبرة على جميع المجالات، كذلك دراسة عبد الخالق (١٩٩٣)، ودراسة ربضي (١٩٨٥). وهو الأمر الذي يمكن رده إلى عدم تجانس مجتمع الدراسة في هذه الدراسات.

**ب. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرع الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى المؤهل العلمي؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال الفرعي أن نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتعددة بواسطة اختبار هتلينج ـت٢ (Hotellings-$T^2$)، ونتائج تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية -المتوسطات الحسابية- قد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير المؤهل العلمي في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين على جميع المجالات. وقد كانت هذه الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق، أي أن أفراد عينة الدراسة من حملة درجة البكالوريوس فما فوق عبروا عن الحاجات التدريبية بشكل أفضل، بمعنى أنهم أظهروا الحاجة للتدريب بشكل أفضل من حملة درجة الدبلوم أو أقل. يمكن رد ذلك إلى سعة اطلاع حملة درجة البكالوريوس فما فوق من خلال برامج الاعداد التي فتحت الآفاق لديهم حول الكفايات، وكيفية ممارستها وأهميتها مما دفعهم إلى الشعور بالحاجة إلى التدريب على هذه المجالات بشكل أفضل من حملة درجة الدبلوم أو أقل خاصة وإن برامج الإعداد يسيطر عليها الإطار النظري.

وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد الخالق (١٩٩٣)، التي أظهرت وجود فروق ترجع إلى متغير المؤهل ولكنها تختلف معها في أن هذه الفروق كانت لصالح حملة درجة دبلوم كلية مجتمع، وكذلك مع دراسة بستسكي (Pisetsky, 1979) التي أكدت على

ضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التدريبية متغير المؤهل، وكذلك مع دراسة أبو العيش (١٩٨٩) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن متغير المؤهل على مجال النمو المهني والأكاديمي، في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجمعة (١٩٩٣)، ودراسة الشلالفة (١٩٩٥).

**جـ. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرع الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى تفاعل الخبرة والوظيفة (معلم، مدير)؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال الفرعي أن تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة من خلال اختيار ولكس (Wilks test)، قد اظهرت نتائجه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الخبرة والوظيفة، في تقدير احتياجات المعلمين التدريبية على المجالات التدريبية كافة عند مستوى (P=0.05)، بمعنى أن المعلمين من حملة درجة الدبلوم أو أقل أو حملة البكالوريوس فما فوق يتفقون مع المديرين من حملة درجة الدبلوم أو اقل، وحملة البكالوريوس فما فوق من مستويات الخبرة المختلفة في تقدير الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى. ويمكن رد ذلك إلى طبيعة العلاقة القائمة بين المعلم والمدير والاتجاهات السلبية نحو التدريب من قبل الفئتين كما جاء في دراسة الشلبي (١٩٨٥). ومما يشار إليه هنا أن الباحث لم يصل إلى أي دراسة تناولت تفاعل الخبرة مع الوظيفة (معلم، مدير).

**د. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرع الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال الفرعي أن تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة وتحليل التباين الثنائي والمقارنات البعدية قد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل الخبرة والمؤهل العلمي في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين على المجال الرابع (إدارة الصف وحفظ النظام). بينما لم تظهر هذه الفروق على المجالات الأخرى، وقد كانت هذه الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي الخبرة العالية (١٥ فأكثر) بمعنى أن حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي الخبرة العالية (١٥فأكثر) قد عبروا عن درجة الاحتياج التدريبي بشكل أفضل من غيرهم على المجال الرابع (إدراة الصف وحفظ النظام) ويمكن رد ذلك إلى أن إدارة الصف وحفظ النظام تعتبر من المهام الرئيسة التي يجب أن يقوم بها المعلم، وكون حملة درجة دبلوم

كلية المجتمع يتلقون تدريبا في هذا المجال من خلال التربية العملية، وكذلك حملة البكالوريوس فما فوق في كليات العلوم التربوية في الجامعات فإن حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي مستوى الخبرة العالية (١٥فأكثر) هم في الغالب ليسوا من خريجي كليات تربية، بل من تخصصات وكليات مختلفة، إذ أنهم تلقوا ما عرف بإسم التأهيل التربوي من خلال الدورات الطويلة المدى، وبالتالي عبروا عن درجة الاحتياج التدريبي على هذا المجال بشكل أفضل.

**هـ. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرع الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى تفاعل المؤهل والوظيفة (معلم، مدير)؟**

يلاحظ من خلال النتائج المتعلقة بهذا السؤال الفرعي أن تحليل التباين الثنائي للمتغيرات المتعددة من خلال اختيار هتلينج ت٢ (Hotellings-$T^2$) وتحليل التباين الثنائي والمقارنات البعدية قد أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري المؤهل العلمي والوظيفة في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين على أربع مجالات هي: التخطيط، الوسائل والأساليب والأنشطة، إدارة الصف وحفظ النظام، التقويم) لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق. ويمكن رد ذلك إلى موضوعية هذه الفئة من المعلمين في التعبير عن حاجاتهم التدريبية، وكذلك أثر برامج الإعداد على هذه الفئة خاصة أن برنامج الدبلوم التربوي يغلب عليه الطابع النظري. أما سبب عدم ظهور هذه الفروق على المجال الثالث (النمو المهني والأكاديمي) فربما يعود إلى الاعتقاد بأن الدرجة العلمية التي يحملها أفراد عينة الدراسة كافية لممارسة كل منهم لمهنة التعليم. أما عن اتفاق أو اختلاف هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى، فلم يتمكن الباحث من الوصول إلى دراسات تناولت تفاعل المؤهل العلمي والوظيفة.

**و. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرع السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات التدريبية للمعلمين تعزى إلى تفاعل الخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة (معلم، مدير)؟**

أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات المتعددة من خلال اختبار ولكس (Wilks test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيرات الخبرة والوظيفة والمؤهل العلمي على تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين وعلى جميع المجالات التدريبية. بمعنى أن المعلمين من ذوي مستويات الخبرة ومستويات المؤهل العلمي، المختلفة يتشابهون مع المديرين من ذوي مستويات

الخبرة ومستويات المؤهل المختلفة في تقديرهم للحاجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى. ويمكن رد ذلك إلى تأثر هذه الفئات بالنتائج التي ترتبت على توصيات مؤتمر التطوير التربوي الخاصة بمجال التدريب، وكذلك إلى الاتجاهات السلبية نحو التدريب، وغلبة الاطار النظري على برامج الإعداد والتدريب. هذا ولم يعثر الباحث على دراسة تناولت تفاعل متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والوظيفة (معلم، مدير).

**ي. مناقشة النتائج المتعلقة بأثر متغيرات الدراسة المستقلة (الخبرة، الوظيفة، المؤهل العلمي) وتفاعلها على الأداة ككل.**

أظهرت نتائج تحليل التباين وكذلك المقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0.05) تعزى إلى المؤهل العلمي، وقد كانت هذه الفروق لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق، بمعنى أن حملة درجة البكالوريوس فما فوق قد عبروا عن درجة الحاجة التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل أفضل من حملة درجة الدبلوم أو أقل. ويمكن رد ذلك إلى سعة أفق حملة درجة البكالوريوس فما فوق من خلال برامج الإعداد التي تعتمد الإطار النظري. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل المؤهل العلمي والوظيفة، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس فما فوق، بمعنى أن المعلمين من حملة درجة البكالوريوس فما فوق قد عبروا عن درجة الحاجة التدريبية بشكل أفضل من غيرهم. ويمكن رد ذلك إلى موضوعية هذه الفئة من المعلمين في تعبيرهم عن درجة الحاجة التدريبية إذ انهم لأكثر تعاملا مع المواقف الصفية ومن ثم كانوا الأقدر على التعبير عن حاجاتهم التدريبية. وتشير النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن تفاعل المؤهل العلمي والخبرة في تقدير الحاجات التدريبية للمعلمين لصالح حملة درجة البكالوريوس فما فوق من ذوي الخبرة المتوسطة، ويمكن رد ذلك إلى أن ذوي الخبرة القليلة يسعون إلى تحقيق ذاتهم من خلال التجريب، الناتج عن حماسهم الامر الذي جعلهم لا يعيبرون عن درجة الحاجة التدريبية الحقيقية، بينما ذوو الخبرة المتوسطة عبروا بشكل أفضل عن درجة الحاجة التدريبية بسبب التجربة التي مروا بها في مرحلة الخبرة القليلة التي مكنتهم من تحديد حاجاتهم الفعلية، بينما ذوو الخبرة العالية اكتفوا بالخبرة كوسيلة لإشباع الحاجات التدريبية.

## التـــوصيـــات

بعد تحليل النتائج ومناقشاتها يمكن استخلاص التوصيات التالية مقسمة حسب الجهة المعنية:

**أ. توصيات خاصة بمؤسسات إعداد المعلمين:**

١. إعادة النظر في برامج الإعداد بحيث يتم التركيز علـى الجانب العملـي التطبيقـي خاصة في برنامج الدبلوم، بحيث يشتمل على الحاجات التدريبية التي كشفت عنها هذه الدراسة.

٢. إعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات الأردنية بمـا يتناسب والحاجات الفعلية التي كشفت عنها هذه الدراسة.

**ب. توصيات خاصة بوزارة التربية والتعليم ومركز التدريب التربوي:**

١. أن تأخذ عملية رصد وتقدير الحاجات التدريبية للمعلمين الصفة الدورية.

٢. أن تبنى البرامج والنشاطات التدريبية لتلبي الحاجات الفعلية للمعلمين.

٣. اتخاذ إجراءات من قبل الوزارة تجعل المعلم يقبل علـى التدريـب أثنـاء الخدمـة بدافع ذاتي، كالربط بين الترفيع والبرامج التدريبية التي يشارك بها المعلم وكذلـك البحوث التي يقوم بها.

٤. إعادة النظر في الأسلوب الذي تقدم به البرامج التدريبية بحيث يتـم التركيز علـى الجانب العملي التطبيقي، وكذلك اعتماد أسلوب الند او النظير.

٥. التركيز على الاتجاهات الحديثة في التدريس في برامج التدريب اثناء الخدمة.

**جـ. توصيات خاصة بالباحثين:**

١. الوقـوف علـى أسباب النجـاح المتواضـع لبرنـامج التطوير التربوي فـي مجـال التدريب أثناء الخدمة بعد مرور عشر سنوات على هذا البرنـامج.

٢. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على أن يكون النقد موجه إلى برامـج التدريـب أثناء الخدمة ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

٣. إجـراء دراسـات ميدانيـة للوقـوف علـى أسباب تشكل الاتجاهـات السـلبية لـدى المعلمين نحو التدريب أثناء الخدمة.

# قائمة المراجع

## أ. المراجع العربية:


أبو العيش، أحمد يوسف. (١٩٨٩). *الحاجات المهنية لمعلمي اللغة العربية في الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

أبو زينة، فريد كامل وحسن، عبد المنعم والجزار، عبد اللطيف. (١٩٩٠). تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين. *رسالة الخليج العربي*، ١١(٣٥)، ١٣٧-١٦٥.

أحمد، شكري سيد. (١٩٩٢). الحاجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*، ١ (١)، ٩٥-١٣٣.

الأحمد، نزار عارف. (١٩٩٣). *أثر برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الصفية لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الاساسي في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الباتع، عبد العزيز. (١٩٨٩). التطور التدريجي للكفايات التعليمية السعودية: اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة أثناء الخدمة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ١(١)، ٥٥-٧٧.

البزاز، حكمت. (١٩٨٩). اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين: دراسة مقدمة إلى لقاء المسؤولين عن إعداد المعلم بالدول الأعضاء. *رسالة الخليج العربي*، ٩(٢٨)، ١٧٧-٢١٣.

بشارة، جبرائيل. (١٩٨٣). متطلبات الثورة العلمية والتكنولوجية في التكوين المهني للمعلم. *المجلة العربية للبحوث التربوية*. ٣(١)، ٤٣-٥٥.

بطاح، أحمد وفريحات، غالب وبلة، فكتور. (١٩٩٢). *التربية والتعليم في الأردن: واقع ومؤشرات*. الأردن، عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

الجبرا، زينب علي. (١٩٩١). تحديد الحاجات التدريبية للمعلم في دولة الكويت: تشخيص الواقع والبدائل الممكنة. *دراسات*، ١٨(٣)، ٧-٦٣.

جرادات، عزت والفرح، وجيه وحجازي، السيد وراشد، محمد وبرمامت، توجان. (١٩٨٨). التوصيات، التوصية العاشرة: أحوال التعليم، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي. رسالة المعلم، ٢٩، بديل العددين (٣، ٤)، ٨٨-١٠٠.

الجمعة، عوض أحمد. (١٩٩٣). ***الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد***. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

جمينو، جوزيف بلاط. (١٩٨٦). ***إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة عالمية***، ترجمة عمر الشيخ وسامي الخصاونة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

حسن، ابراهيم حسن. (١٩٨٢). ***تقويم إعداد المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة في الأردن***. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القديس يوسف، بيروت.

حمود، رفيقة. (١٩٨٨). تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها. ***سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي***، اليونسكو، ٢٧، ٢-٤٤.

الخطيب، أحمد. (١٩٨٩). منهجية النظم في تحديد الحاجات التدريبية ونماذجها. ***التربية***، (٨٩)، ٨٤-٩٢.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (١٩٨٦). ***اتجاهات حديثة في التدريب***. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

درّة، عبد الباري. (١٩٩١[أ]). تقييم البرامج التدريبية في ضوء المنحنى المبني على نظرية النظم. ***رسالة المعلم***، ٣٢ (١، ٢)، ٣٩-٥٠.

درّه، عبد الباري.(١٩٩١[ب]). تحديد الحاجات التدريبية: إطار نظري ومقترحات للتطوير. ***رسالة المعلم***، ٣٢(١،٢)، ٢١-٣٨.

راشد، علي. (١٩٩٦). ***اختيار المعلم وإعداده***. القاهرة: دار الفكر العربي.

الربضي، يوسف مفضي. (١٩٨٥). ***الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية العليا والاعدادية وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة فيها***. رسالة ماجستير غبر منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

زيدان، همام بدراوي. (١٩٨٨). "كفايات المعلم" في ضوء بعض مهام مهنة التعليم. ***التربية***، ٣٧، ٥٨-٦٦.

الشلالفة، محمود نمر. (١٩٩٥). *الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الاساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون والمديرون في تربية عمان الكبرى الثانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

شوق، محمود أحمد، ومحمود، محمد مالك. (١٩٩٥). *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرون*. الرياض: مكتبة العبيكان.

الشلبي، سامي نمر الشيخ. (١٩٩٥). *اتجاهات معلمي المرحلة الدنيا نحو التدريب أثناء الخدمة في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

صادق، هدى أحمد. (١٤٣٣هـ). تحديد الحاجات التدريبية في القطاع الحكومي. ***المجلة العربية للتدريب***، ٥(١٠)، ١١-٣٣.

الصباب، أحمد. (١٤٠٢هـ). *الاحتياجات التدريبية في المملكة العربية السعودية*: دراسة استطلاعية ميدانية. جده: مركز البحوث والتنمية جامعة الملك سعود.

صخي، حسن خطاب. (١٩٨٩). الفعاليات الأساسية للعملية التدريبية. ***المعلم الجديد***، ٤٦(١)، ٢٧-٤١.

عبابنه، صالح أحمد. (١٩٩٦). *الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المناهج الجديدة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر المشرفين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الخالق، ابراهيم مصطفى. (١٩٩٣). *الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الاولى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبد الجواد، نور الدين محمد. (١٩٩٢). معايير تمهين التعليم. *رسالة الخليج العربي*، (٤٣)، ١٥-٤٤.

عرسان، عطفة محمد. (١٩٨٢). *أثر الدورات التدريبية الصيفية على تحصيل معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا واكتسابهم كفايات تحليل المنهاج واشتقاق الأهداف الدراسية وتحضير الدروس وعلى تحصيل تلاميذهم في الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عفاش، يحيى. (١٩٩١). الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، *المجلة العربية للتربية*، ١١(١)، ٦٨-٩٥.

علي، ابراهيم مصطفى. (١٩٩٣). *الحاجات التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الاساسية العليا في مديرية تربية عمان الاولى*، رسالة ماجستير غير منشورة، لجامعة الأردنية، عمان.

عليمات، محمد. (١٩٩٠). الكفايات الضرورية لمعلمي التعليم المهني كما يراها معلمو التعليم المهني. *مجلة التربية والعلم*، كلية التربية جامعة الموصل، ١١، ٤٢٨-٤٤٣.

القداح، محمد ابراهيم. (١٩٩١). تقييم الحاجات الفنية التربوية لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في محافظة البلقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مرعي، توفيق. (١٩٨٣). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان: دار الفرقان.

المنيع، محمد بن عبيد الله. (١٩٩٥). دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*. ١٠(١٩)، ٢٢٩-٣٠٩.

النهار، تيسير وبطاح، أحمد وفريحات، غالب. (١٩٩٢). *دراسة تقويمية لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة*. سلسلة بحوث ودراسات، عمان: المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٤). *الخطة الإجرائية لعمل مركز التدريب التربوي للأعوام ١٩٩٥-٢٠٠٠*، عمان: وزارة التربية والتعليم.

وشاح، محمد علي. (١٩٩١). *اثر برامج التدريب على فاعلية أداء معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع وعلى تحصيل طلابهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

يوسف، عبد القادر. (١٩٨٥). نحو إعداد وتدريب العاملين في الوطن العربي. *سلسلة التعليم والتنمية في الوطن العربي*، ٢٧، ٢-٢٨.

## ب. المراجع الأجنبية


Borich, G.D.(1980). A needs assessment model for conducting follow-up studies. ***Journal of Teacher Education***, XXX1 (3), 39-42.

Boydell, T.H. (1971). A guide to the identification of training needs, Fourth Impression, England, Staples Printers Rochester Limited.

Dangel, R. Conard, R. and Hopkins, B.L. (1978). follow-up on in-service teacher training programs: can the principal do it? ***Journal of Educational Research***, 72(2), 94-102.

Davis, P. (1984). Teachers and principals perceptions of teachers inservice needs, ***Dissertation Abstracts International***, 45(3). 815-A.

Dewalt, M. and Ball, D. (1987). Some effects of training on the competence of beginning teachers. ***Journal of Educational Research***, 80(6), 343-347.

Drummond, W.H. (1979). Don't give up on inservice. Harry ***Journal of Teacher Education***, XXX(1), 39-41.

Evertson, C. (1989). Improving elementary classroom management: a school-based training program for beginning the year. ***Journal of Educational Research***, (2), 82-90.

Gargiulo, R and Pigge, F. (1979). Perceived competencies of elementary and special education teachers. ***Journal of Educational Research***, 72 (6), 339-343.

Gliessman, D.H. and Pugh, R. (1994). Concept and skill relationships in a teacher training setting. ***Journal of Educational Research***, 87(4), 221-217.

Kersh, B. (1979). Needed: New ways of thinking and acting in staff development. ***Journal of Teacher Education***, XXX(1). 44-46.

Kramer, P. (1995). The role of the university in meeting the needs of first year teachers, ***Dissertation Abstracts International***, 55(7), A 1916.

Kenneth, J. Moffett, K; and Isken, J. (1979). Training and coaching beginning teachers: an antidote to reality shock. ***Educational Leadership***, 34-36.

Pisetsky, D.R. (1979). A study of the inservice needs of teahcers as perceived by teachers and principals in an urban school system, ***Dessertation Abstract International***, 41(3), 1029-A.

Rubba, P.A. (1981). The Inservice needs of biology teachers. ***The American Biology Teacher***, 43(1), 51-52.

Ryour, J. Shanker, A and Sandefur, J.T. (1979). Three perspectives on inservice education. ***Journal of Teacher Education***, XXX(1), 13-19.

Seger, M. (1996). A Study of special preparation and training needs of middle school teachers. ***Desseration Abstracts International***, 56(11). 4235-A..

Valkanos, E.J. (1988). A Study of the inservice training needs of secondary school teachers in athens, greece based on perception of teachers and principals, ***Dissetation Abstracts International***.50(20). 325-A.

## ملحق رقم (١)
## الأداة في صورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المشرف/الأخت المشرفة

الأخ مدير المدرسة/الأخت مديرة المدرسة

الزميل المعلم/الزميلة المعلمة

بعد التحية:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس في إقليم الجنوب" وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والأساليب. إذ تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع الحاجات التدريبية لهذه الفئة لغايات التطوير نحو الأفضل.

لهذا تم بناء استبانة من (٨٠) فقرة تصف كل منها حاجة تدريبية واحدة وأمام كل فقرة سلم مكون من خمس درجات تبين درجة الاحتياج التدريبي على النحو التالي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا، ونظرا لما تتمتعون به من أمانة علمية ومكانة تربوية، فإنني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية على هذه الاستبانة، لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) في المربع المناسب بجانب كل فقرة ترون أنها تعبر عن درجة الحاجة الحقيقية، علما بأن، هذه الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم تعاونكم

الباحث: سليمان الشلول

### الجزء الأول: المعلومات الأساسية:

- الوظيفة ☐ معلم ☐ مدير مدرسة ☐ مشرف تربوي
- المؤهل الأكاديمي ☐ دبلوم كلية مجتمع أو أقل ☐ بكالوريوس فما فوق
- المؤهل التربوي ☐ مؤهل تربويا ☐ غير مؤهل تربويا
- الخبرة ☐ من ١-٨ ☐ من ٩-١٦ ☐ من ١٦ فاكثر

## الجزء الثاني

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| | **المجال الأول: التخطيط** | | | | | |
| ١- | امتلاك مهارة تحليل المحتوى. | | | | | |
| ٢- | إعداد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى المواد الدراسية. | | | | | |
| ٣- | القدرة على تحديد الاستعداد القبلي أو المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد. | | | | | |
| ٤- | إعداد خطط دراسية بشكل ييسر عملية التعلم لدى الطلبة. | | | | | |
| ٥- | تنظيم خبرات الطلاب بما يتناسب وحاجات الطلاب نحو الأهداف. | | | | | |
| ٦- | صياغة أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية. | | | | | |
| ٧- | ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والتغذية الراجعة. | | | | | |
| ٨- | القدرة على وضع الخطط للموضوعات المتكاملة. | | | | | |
| ٩- | إعداد الخطط العلاجية والأثرائية لذوي صعوبات التعلم. | | | | | |
| ١٠- | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة. | | | | | |
| ١١- | إعداد خطط فصلية ويومية خاصة بالطلبة الموهوبين والمبدعين. | | | | | |
| | **المجال الثاني: الوسائل والأساليب والأنشطة.** | | | | | |
| ١- | إدراك مواصفات الوسيلة الجيدة. | | | | | |
| ٢- | القدرة على الاستخدام الفاعل للوسيلة التعليمية. | | | | | |
| ٣- | امتلاك أساليب اللغة العربية ( الإملاء، القراءة، الكتابة، المحفوظات). | | | | | |
| ٤- | إدراك خطوات تدريس التعميمات والمفاهيم. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| -٥ | اختيار الأسلوب المناسب لتدريس الكسور والقسمة والأعداد التنازلية والتصاعدية في مبحث الرياضيات. | | | | | |
| -٦ | إدراك أساليب تدريس وتنمية الاتجاهات والقيم. | | | | | |
| -٧ | القدرة على التنفيذ الصحيح للتدريبات في اللغة العربية. | | | | | |
| -٨ | توظيف الدراما في المواقف التعليمية. | | | | | |
| -٩ | القدرة على إجراء التجارب المتعلقة بمادة العلوم. | | | | | |
| -١٠ | توظيف اللعب في التعلم. | | | | | |
| -١١ | القدرة على استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة بفعالية. | | | | | |
| -١٢ | استغلال البيئة المحلية في المواقف التعليمية. | | | | | |
| -١٣ | تطوير مهارات الطلاب المتعلقة بحل المشكلات. | | | | | |
| -١٤ | القدرة على تطبيق مبادئ نظريات التعزيز بفعالية. | | | | | |
| -١٥ | امتلاك أساليب تدريس الاجتماعيات. | | | | | |
| -١٦ | التدرج في عرض المادة الدراسية من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب. | | | | | |
| -١٧ | القدرة على استخدام طريقة الاكتشاف والاستقصاء في تدريس مبحث العلوم. | | | | | |
| -١٨ | القدرة على تنفيذ موقف تعليمي متكامل (الموضوعات المتكاملة). | | | | | |
| | **المجال الثالث: تفريد التعليم** | | | | | |
| -١ | مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. | | | | | |
| -٢ | تشجيع التعلم الذاتي لكل طالب وتدعيمه. | | | | | |
| -٣ | تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة. | | | | | |
| -٤ | التنويع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها. | | | | | |
| -٥ | استخدام أنشطة تناسب احتياجات الطلاب وقدراتهم. | | | | | |
| -٦ | التنويع في أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
| -٧ | تشخيص المشكلات التعليمية الفردية للطلاب ووصف الأنشطة العلاجية المناسبة لها. | | | | | |
| -٨ | تنظيم أنشطة تعليمية (مجموعات، فردية) بحيث يترك للطالب حرية الاختيار ما أمكن. | | | | | |
| | **المجال الرابع: النمو المهني والأكاديمي** | | | | | |
| -١ | إجراء الدراسات التشخيصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف. | | | | | |
| -٢ | إعداد الحقائب التعليمية، ومحتواها، وكيفية استخدامها. | | | | | |
| -٣ | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة الغير مرغوبة. | | | | | |
| -٤ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية بمهارة. | | | | | |
| -٥ | إتقان مهارة أحكام التلاوة والتجويد. | | | | | |
| -٦ | إتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج. | | | | | |
| -٧ | امتلاك قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب تعليمها. | | | | | |
| -٨ | القدرة على التميز قراءة وكتابة بين كل ما يلي: | | | | | |
| | أ- همزة الوصل والقطع. | | | | | |
| | ب- اللام الشمسية والقمرية. | | | | | |
| | جـ- التاء المربوطة والمفتوحة. | | | | | |
| | د- الضاد والظاد. | | | | | |
| -٩ | استيعاب تاريخ الأردن القديم. | | | | | |
| -١٠ | إدراك الخصائص النمائية لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى. | | | | | |
| -١١ | القدرة على تقدير الحاجات النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية التي يجب إشباعها لدى طالب هذه المرحلة. | | | | | |
| -١٢ | امتلاك قواعد كتابة وقراءة الهمزة في مختلف أحوالها. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
| ١٣- | استيعاب مهارة التفخيم والترقيق (أماكنها، وكيفيتها). | | | | | |
| ١٤- | المعرفة الصحيحة لاتجاهات رسم الأرقام والحروف من حيث اتجاه حركة اليد أثناء الكتابة. | | | | | |
| ١٥- | القدرة على استخدام مصادر المعلومات. | | | | | |
| ١٦- | إدراك خطوات البحث الإجرائي والقدرة على تنفيذها. | | | | | |
| ١٧- | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية. | | | | | |
| ١٨- | استيعاب المظاهر السلوكية للطلبة: | | | | | |
| | أ- الموهوبين | | | | | |
| | ب- الذين يعانون من صعوبات تعلم. | | | | | |
| ١٩- | إتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها وتدريب الطلاب على ذلك. | | | | | |
| ٢٠- | القدرة على بناء وحدة دراسية متكاملة. | | | | | |
| ٢١- | إدراك وسائل وأساليب تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع. | | | | | |
| | **المجال الخامس: إدارة الصفوف وحفظ النظام** | | | | | |
| ١- | القدرة على بناء الجو الصفي المساند. | | | | | |
| ٢- | القدرة على إدارة الصفوف المجمعة. | | | | | |
| ٣- | استغلال الأحداث الجارية لتهيئة أذهان الطلاب. | | | | | |
| ٤- | القدرة على التعامل مع المواقف الصفية التي تحتاج إلى تدخل آني. | | | | | |
| ٥- | تنمية مهارة الاستماع والإصغاء الجيدين عند التلاميذ. | | | | | |
| ٦- | التعامل مع الطلبة ذوي المبادرات الإبداعية. | | | | | |
| ٧- | التعامل السليم (التربوي) مع الطلبة الذين يعنون من المشاكل التالية | | | | | |
| | - صعوبة النطق. | | | | | |
| | - الخجل. | | | | | |
| | - العدوانية. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | – الانعزالية. | | | | | |
| | – التبول اللاإرادي. | | | | | |
| | – الخوف. | | | | | |
| | – الغيرة. | | | | | |
| | – النسيان. | | | | | |
| ٨- | تنمية روح الاستقلالية والاعتماد على النفس. | | | | | |
| ٩- | زرع وتنمية الروح الديمقراطية لدى الطلبة. | | | | | |
| ١٠- | وضع برامج إستقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي تساعد على دمج الطلبة في الحياة الدراسية. | | | | | |
| ١١- | القدرة على التعامل مع الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال والطلبة الذين لم يلتحقوا. | | | | | |
| ١٢- | إتاحة فرص التعبير عن الانفعالات. | | | | | |
| ١٣- | توفير القدر اللازم من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعليمي تفاديا لاضطراب سير الدرس. | | | | | |
| | **المجال السادس: التقويم** | | | | | |
| ١- | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية قبل التعلم وبعده. | | | | | |
| ٢- | تنويع أساليب التقويم وفقا لتنوع الأهداف. | | | | | |
| ٣- | القدرة على بناء الاختيارات بأنواعها المختلفة. | | | | | |
| ٤- | امتلاك مهارة تحليل نتائج الاختبار. | | | | | |
| ٥- | القدرة علىتفسير نتائج الاختبار. | | | | | |
| ٦- | التميز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد استخدام كل منهما. | | | | | |
| ٧- | الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي. | | | | | |
| ٨- | تقويم مدى صدق أي اختيار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة. | | | | | |
| ٩- | القدرة على إجراء التقويم التطويري وسجلاته. | | | | | |

# ملحق رقم (٢)

## استبانة التحكيم

## استبانة لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس في إقليم الجنوب

المحكم الدكتور: ........................................................ المحترم

تحية طيبة وبعد

بين يديك أداة لتقدير الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى وقد عمل على تقسيم هذه الأداة إلى جزأين:-

الجزء الأول: يتضمن أربع متغيرات مستقلة بعشر مستويات تتعلق بمعلومات عن المعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة.

الجزء الثاني: ويتضمن (٨٠) فقرة تتعلق كل منها بحاجة تدريبية واحدة، يطلب الإجابة عنها حسب درجة الاحتياج التدريبي إليها من خلال إحدى العبارات التالية: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا.

لقد صيغت عبارات المقياس بالاعتماد على عدة معايير إلا أن الباحث وجد صعوبة في الحكم على الفقرة من حيث الصياغة ومن حيث مناسبتها للمجال المقترح وكذلك سلامة التقدير لذا يرجى تحكيمكم لهذه العبارات طبقا لهذه المعايير بوضع إشارة (×) في الخانة التي ترونها مناسبة.

الباحث
سليمان الشلول
جامعة مؤتة
كلية العلوم التربوية
ماجستير مناهج وأساليب

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ المشرف/الأخت المشرفة

الأخ مدير المدرسة/الأخت مديرة المدرسة

الزميل المعلم/الزميلة المعلمة

بعد التحية:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس في إقليم الجنوب" وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والأساليب. إذ تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع الحاجات التدريبية لهذه الفئة لغايات التطوير نحو الأفضل.

لهذا تم بناء استبانة من (٨٠) فقرة تصف كل منها حاجة تدريبية واحدة وأمام كل فقرة سلم مكون من خمس درجات تبين درجة الاحتياج التدريبي على النحو التالي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا، ونظرا لما تتمتعون به من أمانة علمية ومكانة تربوية، فإنني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية على هذه الاستبانة، لذا أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بوضع إشارة (×) في المربع المناسب بجانب كل فقرة ترون أنها تعبر عن درجة الحاجة الحقيقية، علما بأن، هذه الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرا لكم تعاونكم

الباحث: سليمان الشلول

## الجزء الأول: المعلومات الأساسية:

| | | | |
|---|---|---|---|
| - الوظيفة | ☐ معلم | ☐ مدير مدرسة | ☐ مشرف تربوي |
| - المؤهل الأكاديمي | ☐ دبلوم كلية مجتمع أو أقل | ☐ بكالوريوس فما فوق | |
| - المؤهل التربوي | ☐ مؤهل تربويا | ☐ غير مؤهل تربويا | |
| - الخبرة | ☐ من ١-٨ | ☐ من ٩-١٦٠ | ☐ من ١٦ فأكثر |

## الجزء الثاني

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| **المجال الأول: التخطيط** | | | | | | | |
| ١- | امتلاك مهارة تحليل المحتوى. | | | | | | |
| ٢- | إعداد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى المواد الدراسية. | | | | | | |
| ٣- | القدرة على تحديد الاستعداد القبلي أو المتطلبات السابقة اللازمة للتعلم الجديد. | | | | | | |
| ٤- | إعداد خطط دراسية بشكل ييسر عملية التعلم لدى الطلبة. | | | | | | |
| ٥- | تنظيم خبرات الطلاب بما يتناسب وحاجات الطلاب نحو الأهداف. | | | | | | |
| ٦- | صياغة أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والحس حركية. | | | | | | |
| ٧- | ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والتغذية الراجعة. | | | | | | |
| ٨- | القدرة على وضع الخطط للموضوعات المتكاملة. | | | | | | |
| ٩- | إعداد الخطط العلاجية والأثرائية لذوي صعوبات التعلم. | | | | | | |
| ١٠- | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة. | | | | | | |
| ١١- | إعداد خطط فصلية ويومية خاصة بالطلبة الموهوبين والمبدعين. | | | | | | |
| **المجال الثاني: الوسائل والأساليب والأنشطة.** | | | | | | | |
| ١- | إدراك مواصفات الوسيلة الجيدة. | | | | | | |
| ٢- | القدرة على الاستخدام الفاعل للوسيلة التعليمية. | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| ٣- | امتلاك أساليب اللغة العربية ( الإملاء، القـراءة، الكتابة، المحفوظات). | | | | | | |
| ٤- | إدراك خطوات تدريس التعميمات والمفاهيم. | | | | | | |
| ٥- | اختيار الأسلوب المناسـب لتدريـس الكسـور والقسمة والأعداد التنازلية والتصاعدية في مبحث الرياضيات. | | | | | | |
| ٦- | إدراك أساليب تدريس وتنمية الاتجاهات والقيم. | | | | | | |
| ٧- | القدرة على التنفيذ الصحيح للتدريبات في اللغـة العربية. | | | | | | |
| ٨- | توظيف الدراما في المواقف التعليمية. | | | | | | |
| ٩- | القدرة على إجراء التجارب المتعلقة بمادة العلوم. | | | | | | |
| ١٠- | توظيف اللعب في التعلم. | | | | | | |
| ١١- | القدرة على استخدام إستراتيجية طـرح الأسـئلة بفعالية. | | | | | | |
| ١٢- | استغلال البيئة المحلية في المواقف التعليمية. | | | | | | |
| ١٣- | تطوير مهارات الطلاب المتعلقة بحل المشكلات. | | | | | | |
| ١٤- | القدرة على تطبيق مبـادئ نظريـات التعزيـز بفعالية. | | | | | | |
| ١٥- | امتلاك أساليب تدريس الاجتماعيات. | | | | | | |
| ١٦- | التدرج في عرض المادة الدراسية من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب. | | | | | | |
| ١٧- | القـدرة علـى اسـتخدام طريقـة الاكتشـاف والاستقصاء في تدريس مبحث العلوم. | | | | | | |
| ١٨- | القدرة علـى تنفيـذ موقـف تعليمـي متكـامل (الموضوعات المتكاملة). | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| **المجال الثالث: تفرير التعليم** | | | | | | | |
| ١- | مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب. | | | | | | |
| ٢- | تشجيع التعلم الذاتي لكل طالب وتدعيمه. | | | | | | |
| ٣- | تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة. | | | | | | |
| ٤- | التنويع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها. | | | | | | |
| ٥- | استخدام أنشطة تناسب احتياجات الطلاب وقدراتهم. | | | | | | |
| ٦- | التنويع في أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات الطلاب وميولهم. | | | | | | |
| ٧- | تشخيص المشكلات التعليمية الفردية للطلاب ووصف الأنشطة العلاجية المناسبة لها. | | | | | | |
| ٨- | تنظيم أنشطة تعليمية (مجموعات، فردية) بحيث يترك للطالب حرية الاختيار ما أمكن. | | | | | | |
| **المجال الرابع: النمو المهني والأكاديمي** | | | | | | | |
| ١- | إجراء الدراسات التشخيصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف. | | | | | | |
| ٢- | إعداد الحقائب التعليمية، ومحتواها، وكيفية استخدامها. | | | | | | |
| ٣- | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة الغير مرغوبة. | | | | | | |
| ٤- | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية بمهارة. | | | | | | |
| ٥- | إتقان مهارة أحكام التلاوة والتجويد. | | | | | | |
| ٦- | إتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج. | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| ٧- | امتلاك قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب تعليمها. | | | | | | |
| ٨- | القدرة على التميز قراءة وكتابة بين كل ما يلي: | | | | | | |
| | أ- همزة الوصل والقطع. | | | | | | |
| | ب- اللام الشمسية والقمرية. | | | | | | |
| | جـ- التاء المربوطة والمفتوحة. | | | | | | |
| | د- الضاد والظاد. | | | | | | |
| ٩- | استيعاب تاريخ الأردن القديم. | | | | | | |
| ١٠- | إدراك الخصائص النمائية لطلاب الصفوف الثلاثة الأولى. | | | | | | |
| ١١- | القدرة على تقدير الحاجات النفسية والعقلية والجسمية والاجتماعية التي يجب إشباعها لدى طالب هذه المرحلة. | | | | | | |
| ١٢- | امتلاك قواعد كتابة وقراءة الهمزة في مختلف أحوالها. | | | | | | |
| ١٣- | استيعاب مهارة التفخيم والترقيق (أماكنها، وكيفيتها). | | | | | | |
| ١٤- | المعرفة الصحيحة لاتجاهات رسم الأرقام والحروف من حيث اتجاه حركة اليد أثناء الكتابة. | | | | | | |
| ١٥- | القدرة على استخدام مصادر المعلومات. | | | | | | |
| ١٦- | إدراك خطوات البحث الإجرائي والقدرة على تنفيذها. | | | | | | |
| ١٧- | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية. | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| ١٨- | استيعاب المظاهر السلوكية للطلبة: | | | | | | |
| | أ- الموهوبين | | | | | | |
| | ب- الذين يعانون من صعوبات تعلم. | | | | | | |
| ١٩- | إتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها وتدريب الطلاب على ذلك. | | | | | | |
| ٢٠- | القدرة على بناء وحدة دراسية متكاملة. | | | | | | |
| ٢١- | إدراك وسائل وأساليب تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع. | | | | | | |
| | **المجال الخامس: إدارة الصفوف وحفظ النظام** | | | | | | |
| ١- | القدرة على بناء الجو الصفي المساند. | | | | | | |
| ٢- | القدرة على إدارة الصفوف المجمعة. | | | | | | |
| ٣- | استغلال الأحداث الجارية لتهيئة أذهان الطلاب. | | | | | | |
| ٤- | القدرة على التعامل مع المواقف الصفية التي تحتاج إلى تدخل آني. | | | | | | |
| ٥- | تنمية مهارة الاستماع والإصغاء الجيدين عند التلاميذ. | | | | | | |
| ٦- | التعامل مع الطلبة ذوي المبادرات الإبداعية. | | | | | | |
| ٧- | التعامل السليم (التربوي) مع الطلبة الذين يعنون من المشاكل التالية | | | | | | |
| | - صعوبة النطق. | | | | | | |
| | - الخجل. | | | | | | |
| | - العدوانية. | | | | | | |
| | - الانعزالية. | | | | | | |
| | - التبول اللاإرادي. | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| | - الخوف. | | | | | | |
| | - الغيرة. | | | | | | |
| | - النسيان. | | | | | | |
| ٨- | تنمية روح الاستقلالية والاعتماد على النفس. | | | | | | |
| ٩- | زرع وتنمية الروح الديمقراطية لدى الطلبة. | | | | | | |
| ١٠- | وضع برامج إستقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي تساعد على دمج الطلبة في الحياة الدراسية. | | | | | | |
| ١١- | القدرة على التعامل مع الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال والطلبة الذين لم يلتحقوا. | | | | | | |
| ١٢- | إتاحة فرص التعبير عن الانفعالات. | | | | | | |
| ١٣- | توفير القدر اللازم من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعليمي تفاديا لاضطراب سير الدرس. | | | | | | |
| | **المجال السادس: التقويم** | | | | | | |
| ١- | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية قبل التعلم وبعده. | | | | | | |
| ٢- | تنويع أساليب التقويم وفقا لتنوع الأهداف. | | | | | | |
| ٣- | القدرة على بناء الاختيارات بأنواعها المختلفة. | | | | | | |
| ٤- | امتلاك مهارة تحليل نتائج الاختبار. | | | | | | |
| ٥- | القدرة علىتفسير نتائج الاختبار. | | | | | | |
| ٦- | التميز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد استخدام كل منهما. | | | | | | |

| الرقم | الفقرة | مناسبة الصياغة | | مناسبة الفقرة للمجال | | المجال البديل | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | | |
| ٧- | الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي. | | | | | | |
| ٨- | تقويم مدى صدق أي اختيار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة. | | | | | | |
| ٩- | القدرة على إجراء التقويم التطويري وسجلاته. | | | | | | |

**ملاحظة: أرجو تسجيل أية ملاحظات أو احتياجات أو إضافات تعتقد إنها مفيدة في هذا المقام؟**

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

..............................................................................

## ملحق رقم (٣)

## اسماء ومراكز عمل لجنة التحكيم

| الرقم | الاسم | مركز العمل |
|---|---|---|
| ١ | أ. د محمد عليمات | جامعة ال البيت |
| ٢ | د. توفيق مرعي | جامعة آل البيت |
| ٣ | أ.د حمد هميسات | جامعة مؤتة |
| ٤ | أ. د ماجد ابو جابر | جامعة مؤتة |
| ٥ | د. ساري سواقد | جامعة مؤتة |
| ٦ | د. محمد غزيوات | جامعة مؤتة |
| ٧ | د. كايد عمرو | الجامعة الهاشمية |
| ٨ | د. محمد ابو عليا | الجامعة الهاشمية |
| ٩ | د. هند الحموري | الجامعة الهاشمية |
| ١٠ | د. امية باكير | الجامعة الاردنية |
| ١١ | د. محمد طوالبة | جامعة اليرموك |
| ١٢ | د. رداح الخطيب | جامعة اليرموك |
| ١٣ | د. عبدالعزيز ابو حشيش | مركز التدريب التربوي |
| ١٤ | جميل القاسم | رئيس قسم تدريب معلم الصف |

## ملحق رقم (٤)

## الاستبانة بصورتها النهائية

.١٢٣

الأخ المشرف/الأخت المشرفة
الأخ مدير المدرسة/الأخت مديرة المدرسة
الزميل المعلم/الزميلة المعلمة

بعد التحية

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس الحكومية في إقليم الجنوب" وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج والأساليب. إذ تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع الحاجات التدريبية لهذه الفئة من المعلمين والمعلمات لغايات التطوير نحو الافضل.

لهذا تم بناء استبانة من (٦٥) خمس وستين فقرة تصف كل منها كفاية تعليمية واحدة، وأمام كل فقرة سلم مكون من خمس درجات تبين درجة الاحتياج التدريبي على النحو التالي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا. ونظرا لما تتمتعون به من أمانة علمية ومكانة تربوية، فإنني على ثقة بأنكم ستجيبون بكل دقة وموضوعية عن فقرات هذه الاستبانة، علما بان هذه الاجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وذلك بوضع اشارة (×) في المربع الذي يعبر عن درجة الحاجة الحقيقية للتدريب على محتوى كل فقرة من فقرات الاستبانة كما في المثال التالي:

أنا بحاجة **كبيرة جدا** للتدرب على إعداد الخطط للموضوعات المتكاملة.

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| ١ | إعداد الخطط للموضوعات المتكاملة | × | | | | |

الباحث: سليمان الشلول

**الجزء الأول: المعلومات الأساسية:**

- الوظيفة ☐ معلم ☐ مدير مدرسة ☐ مشرف تربوي
- المؤهل الأكاديمي ☐ دبلوم كلية مجتمع أو أقل ☐ بكالوريوس فما فوق
- عدد سنوات الخبرة رقما (       )

الجز الثاني:

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| | **المجال الأول: التخطيط:** | | | | | |
| ١- | إتقان مهارة تحليل المحتوى. | | | | | |
| ٢- | إعداد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى المواد الدراسية. | | | | | |
| ٣- | تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد. | | | | | |
| ٤- | صياغة أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية. | | | | | |
| ٥- | ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والزمن. | | | | | |
| ٦- | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة. | | | | | |
| ٧- | مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة. | | | | | |
| ٨- | إعداد الخطط للموضوعات المتكاملة. | | | | | |
| | **المجال الثاني: الوسائل والأساليب والأنشطة:** | | | | | |
| ٩- | معرفة مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة. | | | | | |
| ١٠- | استخدام الوسيلة التعليمية كمصدر من مصادر التعلم. | | | | | |
| ١١- | معرفة أساليب تنظيم تعلم فروع اللغة العربية (الإملاء والقراءة والكتابة والمحفوظات والتدريبات). | | | | | |
| ١٢- | تدريس الاتجاهات والقيم حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | | | | | |
| ١٣- | توظيف استراتيجية الدراما في المواقف التعليمية التعلمية. | | | | | |
| ١٤- | إجراء التجارب المتعلقة بمبحث العلوم. | | | | | |
| ١٥- | استخدام الأسئلة الصفية بشكل تعلمي. | | | | | |
| ١٦- | استغلال البيئة المحلية في المواقف التعلمية التعليمية. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| -١٧ | توظيف التعزيز في المواقف التعليمية التعلمية كلما دعت الحاجة إلى ذلك. | | | | | |
| -١٨ | تنفيذ موقف تعليمي متكامل (التكامل بين الموضوعات). | | | | | |
| -١٩ | استخدام طرق التدريس الحديثة مثل "الاستقصاء، الاكتشاف، التعلم التعاوني، لعب الدور". | | | | | |
| -٢٠ | تدريس المفاهيم والتعميمات حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | | | | | |
| -٢١ | استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (البروجكتر، التلفزيون التربوي، الفيديو التعليمي، ...الخ) في المواقف التعليمية التعلمية. | | | | | |
| -٢٢ | توظيف اللعب في المواقف التعليمية التعلمية. | | | | | |
| -٢٣ | مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. | | | | | |
| -٢٤ | اعتماد التعلم الذاتي في خطوات التعليم كلها. | | | | | |
| -٢٥ | تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ. | | | | | |
| -٢٦ | التنويع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها. | | | | | |
| -٢٧ | التنويع في أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم. | | | | | |
| -٢٨ | تنظيم أنشطة تعليمية (مجموعات، فردية) بحيث يترك للطالب حرية الاختيار ما أمكن. | | | | | |
| -٢٩ | تنمية مهارة الاستماع عند الطلبة. | | | | | |
| | **المجال الثالث: النمو المهني والأكاديمي:** | | | | | |
| -٣٠ | إجراء الدراسات التشخيصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة. | | | | | |
| -٣١ | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها. | | | | | |
| -٣٢ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
| -٣٣ | إتقان مهارة أحكام التلاوة والتجويد. | | | | | |
| -٣٤ | إتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة. | | | | | |
| -٣٥ | معرفة قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب كتابتها. | | | | | |
| -٣٦ | معرفة قواعد كتابة الهمزة في مواقعها كافة. | | | | | |
| -٣٧ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من همزة الوصل والقطع. | | | | | |
| -٣٨ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من اللام الشمسية واللام القمرية. | | | | | |
| -٣٩ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من التاء المربوطة والتاء المبسوطة. | | | | | |
| -٤٠ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من الضاد والظاء (ض،ظ). | | | | | |
| -٤١ | معرفة المقصود بالتفكير الناقد والعصف الذهني وكيفية توظيفهما في المواقف التعلمية. | | | | | |
| -٤٢ | معرفة أحداث تاريخ الأردن القديم. | | | | | |
| -٤٣ | مراعاة الخصائص النمائية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. | | | | | |
| -٤٤ | معرفة خطوات البحث الاجرائي وتنفيذها. | | | | | |
| -٤٥ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية. | | | | | |
| -٤٦ | إتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها. | | | | | |
| | **المجال الرابع: ادارة الصف وحفظ النظام:** | | | | | |
| -٤٧ | توفير الجو الصفي المساند لعملية التعلم. | | | | | |
| -٤٨ | إدارة الصفوف المجمعة بفعالية وبشكل ييسر التعلم. | | | | | |
| -٤٩ | استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر التعلم. | | | | | |

| الرقم | الحاجة التدريبية | درجة الاحتياج التدريبي<br>كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥٠- | التعامل مع المواقف الصفية التي تحتاج إلى تدخل آني. | | | | | |
| ٥١- | التعامل مع المبادرات الإبداعية التي يقوم بها الطلبة. | | | | | |
| ٥٢- | التعامل التربوي مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل: الخجل، أو العدوانية، أو الخوف، أو النسيان. | | | | | |
| ٥٣- | تنمية الروح الديمقراطية لدى الطلبة. | | | | | |
| ٥٤- | وضع برامج استقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي تساعد على دمج الطلبة في الحياة المدرسية. | | | | | |
| ٥٥- | جسر الفجوة بين التلاميذ الذين التحقوا برياض الأطفال والذين لم يلتحقوا في المواقف التعليمية التعلمية. | | | | | |
| ٥٦- | توفير القدر اللازم من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعلمي تعليمي تفاديا لاضطراب سير الدرس. | | | | | |
| | **المجال الخامس: التقويم:** | | | | | |
| ٥٧- | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند كل طالب. | | | | | |
| ٥٨- | تنويع أساليب التقويم وفقا لتنوع الأهداف. | | | | | |
| ٥٩- | بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها. | | | | | |
| ٦٠- | تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية. | | | | | |
| ٦١- | تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية. | | | | | |
| ٦٢- | التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منهما. | | | | | |
| ٦٣- | الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي. | | | | | |
| ٦٤- | تقويم مدى صدق أي اختبار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة. | | | | | |
| ٦٥- | إجراء التقويم التطويري وسجلاته. | | | | | |

| | | درجة الاحتياج التدريبي | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦٦ | حاجات لم تذكر سابقا. | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| -١ | .............................................. | | | | | |
| -٢ | .............................................. | | | | | |
| -٣ | .............................................. | | | | | |
| -٤ | .............................................. | | | | | |
| -٥ | .............................................. | | | | | |

## ملحق رقم (٥)

## المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل فقرة لإجابات عينة الدراسة عن جميع فقرات الاستبانة

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ١ | إتقان مهارة تحليل المحتوى. | ٣.٠٢ | ١.٢٦ | ١٢ | ٣.١١ | ١.٠٦ | ١٨ | ٣.١٤ | ١.١١ | ٢١ | ٣.٠٤ |
| ٢ | إعداد خطط فصلية لتنظيم تعلم محتوى المواد الدراسية. | ٢.٨٦ | ١.٤٤ | ٣٩ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٣٣ | ٢.٨٩ | ١.٣٦ | ٤٥ | ٢.٨٧ |
| ٣ | تحديد التعلم القبلي اللازم للتعلم الجديد. | ٢.٨٨ | ١.٤١ | ٣٢ | ٢.٨٤ | ١.٢٦ | ٥١ | ٢.٩١ | ١.١٣ | ٤٤ | ٢.٨٨ |
| ٤ | صياغة أهداف الدرس بالمستويات المختلفة للمجالات المعرفية والانفعالية والمهارية. | ٢.٨٩ | ١.٤٦ | ٣٠ | ٢.٨٤ | ١.٥٤ | ٥١ | ٢.٩٢ | ١.٤١ | ٤٣ | ٢.٩٠ |
| ٥ | ترابط عناصر الخطة من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والأنشطة والتقويم والزمن. | ٢.٨٦ | ١.٤٤ | ٣٩ | ٢.٧٩ | ١.٣٦ | ٥٩ | ٢.٧٧ | ١.٤٠ | ٥٨ | ٢.٨٤ |
| ٦ | إعداد الخطط العلاجية لمشكلة تدني مستوى القراءة والكتابة. | ٣.٢٣ | ١.٣٢ | ٣ | ٣.١٦ | ١.٥٤ | ١٣ | ٣.٢٢ | ١.٣٩ | ١١ | ٣.٢٢ |
| ٧ | مراعاة الطلبة الموهوبين والمبدعين عند التخطيط للتعليم في مستوياته المختلفة. | ٣.١٠ | ١.٢٩ | ٧ | ٣.١١ | ١.٥٢ | ١٨ | ٣.١٨ | ١.١٩ | ١٨ | ٣.١٢ |
| ٨ | إعداد الخطط للموضوعات المتكاملة. | ٣.٠٠ | ١.٢٦ | ١٤ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٣٣ | ٣.٠٥ | ١.٢٣ | ٣٣ | ٣.٠١ |
| ٩ | معرفة مواصفات الوسيلة التعليمية الجيدة. | ٢.٩٥ | ١.٣٦ | ٢٢ | ٢.٨٩ | ١.٢٤ | ٤٧ | ٢.٨٧ | ١.٣٥ | ٥٠ | ٢.٩٤ |
| ١٠ | استخدام الوسيلة التعليمية كمصدر من مصادر التعلم. | ٢.٨٨ | ١.٥٠ | ٣٢ | ٢.٨٤ | ١.٢١ | ٥١ | ٢.٩٨ | ١.٣٩ | ٣٧ | ٢.٩٠ |
| ١١ | معرفة أساليب تنظيم تعلم فروع اللغة العربية (الإملاء والقراءة والكتابة والمحفوظات والتدريبات). | ٢.٨٤ | ١.٤٩ | ٤٥ | ٢.٦٣ | ١.٣٨ | ٦١ | ٣.١١ | ١.٣٦ | ٢٧ | ٢.٨٨ |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٢ | تدريس الاتجاهات والقيم حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | ٢.٨٨ | ١.٢٣ | ٣٢ | ٣.٠٥ | ١.٣٥ | ٢٦ | ٣.٠٧ | ١.١١ | ٣١ | ٢.٩٣ |
| ١٣ | توظيف استراتيجية الدراما في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢.٩٨ | ١.٢٤ | ١٨ | ٣.٢١ | ١.٤٤ | ٨ | ٣.٢٣ | ١.١٨ | ١٠ | ٣.٠٤ |
| ١٤ | إجراء التجارب المتعلقة بمبحث العلوم. | ٣.٠٢ | ١.٤٣ | ١٢ | ٣.٠٥ | ١.٣٩ | ٢٦ | ٣.١٥ | ١.٣٢ | ٢٠ | ٣.٠٥ |
| ١٥ | استخدام الأسئلة الصفية بشكل تعلمي. | ٢.٨٢ | ١.٤٩ | ٥٠ | ٢.٨٩ | ١.٣٧ | ٤٧ | ٢.٧٧ | ١.٢٨ | ٥٨ | ٢.٨١ |
| ١٦ | استغلال البيئة المحلية في المواقف التعلمية التعليمية. | ٢.٨٤ | ١.٤٧ | ٤٥ | ٢.٨٤ | ١.٥٤ | ٥١ | ٢.٨١ | ١.٣٦ | ٥٦ | ٢.٨٣ |
| ١٧ | توظيف التعزيز في المواقف التعليمية التعلمية كلما دعت الحاجة إلى ذلك. | ٢.٧٩ | ١.٥٦ | ٥٣ | ٢.٨٤ | ١.٦٤ | ٥١ | ٢.٦٦ | ١.٤٥ | ٦٢ | ٢.٧٧ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ١٨ | تنفيذ موقف تعليمي متكامل (التكامل بين الموضوعات). | ٢.٩٢ | ١.٢٦ | ٢٥ | ٢.٨٤ | ١.٥٤ | ٥١ | ٢.٩٧ | ١.٢٢ | ٥٠ | ٢.٩٣ |
| ١٩ | استخدام طرق التدريس الحديثة مثل "الاستقصاء، الاكتشاف، التعلم التعاوني، لعب الدور". | ٣.١٢ | ١.٢١ | ٦ | ٣.٠٥ | ١.٥١ | ٢٦ | ٣.٢٧ | ١.١٣ | ٨ | ٣.١٥ |
| ٢٠ | تدريس المفاهيم والتعميمات حسب استراتيجية الخطوات المقترحة لذلك. | ٢.٩٦ | ١.١١ | ٢٠ | ٣.٠٠ | ١.٤٥ | ٣٣ | ٣.١٧ | ١.١٥ | ١٩ | ٣.٠٠ |
| ٢١ | استخدام وسائل تكنولوجيا التعليم (البروجكتر، التلفزيون التربوي، الفيديو التعليمي، ...الخ) في المواقف التعليمية التعلمية. | ٣.٠٩ | ١.٣٨ | ١٠ | ٣.٠٥ | ١.٤٣ | ٢٦ | ٣.١٣ | ١.٣٢ | ٢٢ | ٣.١٠ |
| ٢٢ | توظيف اللعب في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢.٨١ | ١.٣٩ | ٥١ | ٢.٩٥ | ١.٦٥ | ٤١ | ٢.٨٩ | ١.١٧ | ٤٥ | ٢.٨٣ |
| ٢٣ | مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. | ٢.٨٤ | ١.٦٢ | ٤٥ | ٢.٩٥ | ١.٥٨ | ٤١ | ٢.٧٧ | ١.٥٢ | ٥٨ | ٢.٨٣ |
| ٢٤ | اعتماد التعلم الذاتي في خطوات التعليم كلها. | ٢.٩٠ | ١.٢٥ | ٢٩ | ٢.٨٩ | ١.٧٩ | ٤٧ | ٢.٨٦ | ١.٢٩ | ٥١ | ٢.٩٠ |
| ٢٥ | تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى التلاميذ. | ٢.٨٦ | ١.٢٣ | ٣٩ | ٣.٠٠ | ١.٤٩ | ٣٣ | ٢.٩٦ | ١.٢٣ | ٤٠ | ٢.٨٩ |
| ٢٦ | التنويع في أساليب استثارة الدافعية واستمراريتها. | ٢.٨٨ | ١.٤٠ | ٣٢ | ٣.٠٠ | ١.٦٧ | ٣٣ | ٢.٨٩ | ١.٣١ | ٤٥ | ٢.٨٩ |
| ٢٧ | التنويع في أساليب التدريس بما يتناسب مع قدرات التلاميذ وميولهم. | ٢.٨٧ | ١.٤٩ | ٣٧ | ٣.١١ | ١.٤٩ | ١٨ | ٢.٨٦ | ١.٤٢ | ٥١ | ٢.٨٧ |
| ٢٨ | تنظيم أنشطة تعليمية (مجموعات، فردية) بحيث يترك للطالب حرية الاختيار ما أمكن. | ٢.٨٥ | ١.٣٣ | ٤٣ | ٣.٠٠ | ١.٦٣ | ٣٣ | ٢.٧٦ | ١.٢٥ | ٦١ | ٢.٨٤ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٢٩ | تنمية مهارة الاستماع عند الطلبة. | ٢.٧٧ | ١.٥٣ | ٥٦ | ٢.٩٥ | ١.٥٨ | ٤١ | ٢.٨٠ | ١.٣٤ | ٥٧ | ٢.٧٨ |
| ٣٠ | إجراء الدراسات التشخيصية لتحديد المستوى ونقاط القوة والضعف لدى الطلبة. | ٣.٠٤ | ١.٣٠ | ١١ | ٣.٣٢ | ١.٧٠ | ٦ | ٣.٢٢ | ١.٣٣ | ١١ | ٣.٠٩ |
| ٣١ | استخدام الأساليب التربوية لتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب فيها. | ٣.١٠ | ١.٢٩ | ٧ | ٣.١١ | ١.٧٦ | ١٨ | ٣.١٩ | ١.٣٠ | ١٦ | ٣.١٢ |
| ٣٢ | قراءة وكتابة وتنفيذ النوتة الموسيقية. | ٣.٢٣ | ١.٥٦ | ٣ | ٣.٤٢ | ١.٤٦ | ٤ | ٣.٦٥ | ١.٤٨ | ٢ | ٣.٣٢ |
| ٣٣ | إتقان مهارة أحكام التلاوة والتجويد. | ٣.٢٦ | ١.٣١ | ٢ | ٣.٧٦ | ١.٤٠ | ١ | ٣.٥٢ | ١.١٠ | ٤ | ٣.٣٣ |
| ٣٤ | إتقان مهارة إعداد المجسمات والنماذج والوسائل التعليمية المختلفة. | ٣.٢١ | ١.١٩ | ٥ | ٣.٤٧ | ١.٣١ | ٣ | ٣.٤٢ | ١.٠٢ | ٥ | ٣.٢٦ |
| ٣٥ | معرفة قواعد الخط العربي (النسخ والرقعة) وأساليب كتابتها. | ٣.٠٤ | ١.٢٥ | ١١ | ٢.٩٥ | ١.٧٢ | ٤١ | ٣.٥٧ | ١.١٠ | ٣ | ٣.١٤ |
| ٣٦ | معرفة قواعد كتابة الهمزة في مواقعها كافة. | ٢.٧٧ | ١.٤٠ | ٥٦ | ٢.٨٤ | ١.٥٧ | ٥١ | ٣.٠٩ | ١.٢٤ | ٢٨ | ٢.٨٤ |
| ٣٧ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من همزة الوصل والقطع. | ٢.٧٣ | ١.٤٦ | ٦١ | ٢.٦٣ | ١.٣٨ | ٦١ | ٢.٨٦ | ١.٣٩ | ٥١ | ٢.٧٦ |
| ٣٨ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من اللام الشمسية واللام القمرية. | ٢.٥٦ | ١.٦١ | ٦٥ | ٢.٤٢ | ١.٤٦ | ٦٤ | ٢.٥٧ | ١.٦٠ | ٦٣ | ٢.٥٦ |
| ٣٩ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من التاء المربوطة والتاء المبسوطة. | ٢.٦١ | ١.٦١ | ٦٤ | ٢.٤٢ | ١.٤٦ | ٦٤ | ٢.٥٦ | ١.٦١ | ٦٤ | ٢.٥٩ |
| ٤٠ | التمييز قراءة وكتابة بين كل من الضاد والظاء (ض،ظ). | ٢.٦٣ | ١.٦٠ | ٦٣ | ٢.٦٣ | ١.٣٨ | ٦١ | ٢.٥٣ | ١.٥٤ | ٦٥ | ٢.٦١ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) | | | المشرفون (ن=١٩) | | | المديرون (ن=٩٥) | | | الكلي (٤٧٩) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | س | ع | الرتبة | الكلي |
| ٤١ | معرفة المقصود بالتفكير الناقد والعصف الذهني وكيفية توظيفهما في المواقف التعلمية. | ٣.٠٠ | ١.٢٤ | ١٤ | ٣.١٦ | ١.٦١ | ١٣ | ٣.٢٢ | ١.٢٢ | ١١ | ٣.٠٥ |
| ٤٢ | معرفة أحداث تاريخ الأردن القديم. | ٢.٩٦ | ١.٢٠ | ٢٠ | ٢.٧٤ | ١.١٥ | ٦٠ | ٣.١٩ | ١.٠٤ | ١٦ | ٣.٠٠ |
| ٤٣ | مراعاة الخصائص النمائية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. | ٢.٩٣ | ١.٣٣ | ٢٣ | ٣.١١ | ١.٥٦ | ١٨ | ٣.٠٨ | ١.٣٢ | ٣٠ | ٢.٩٧ |
| ٤٤ | معرفة خطوات البحث الاجرائي وتنفيذها. | ٢.٩٨ | ١.٢٢ | ١٨ | ٣.٢١ | ١.٧٥ | ٨ | ٣.٢٧ | ١.٢٢ | ٨ | ٣.٠٤ |
| ٤٥ | استخدام الحاسوب وبرمجياته التعليمية. | ٣.٤١ | ١.٦٠ | ١ | ٣.٧٤ | ١.١٥ | ٢ | ٣.٦٩ | ١.٦٢ | ١ | ٣.٤٨ |
| ٤٦ | إتقان مهارة رسم الخريطة وقراءتها. | ٣.١٠ | ١.٣١ | ٧ | ٣.٣٧ | ١.٣٤ | ٥ | ٣.٣٣ | ١.٣٤ | ٦ | ٣.١٦ |
| ٤٧ | توفير الجو الصفي المساند لعملية التعلم. | ٢.٨٣ | ١.٥٣ | ٤٩ | ٣.١٦ | ١.٣٨ | ١٣ | ٢.٨٢ | ١.٣٤ | ٥٥ | ٢.٨٤ |
| ٤٨ | إدارة الصفوف المجمعة بفعالية وبشكل ييسر التعلم. | ٢.٨١ | ١.٣٤ | ٥١ | ٣.١١ | ١.٦٣ | ١٨ | ٣.١٣ | ١.٤١ | ٢٢ | ٢.٨٨ |
| ٤٩ | استخدام الأحداث الجارية كمصدر من مصادر التعلم. | ٢.٧٥ | ١.٢٢ | ٥٨ | ٢.٨٤ | ١.٢٦ | ٥١ | ٢.٩٩ | ١.٢٤ | ٣٦ | ٢.٨٠ |
| ٥٠ | التعامل مع المواقف الصفية التي تحتاج إلى تدخل آني. | ٢.٧٤ | ١.٣٥ | ٥٩ | ٣.٠٠ | ١.٤٩ | ٣٣ | ٢.٩٣ | ١.٣١ | ٤٢ | ٢.٧٨ |
| ٥١ | التعامل مع المبادرات الإبداعية التي يقوم بها الطلبة. | ٢.٨٧ | ١.٣٨ | ٣٧ | ٣.٢١ | ١.٥٨ | ٨ | ٣.٠٢ | ١.٢٨ | ٣٤ | ٢.٩١ |
| ٥٢ | التعامل التربوي مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات مثل: الخجل، أو العدوانية، أو الخوف، أو النسيان. | ٣.٠١ | ١.٤٦ | ١٣ | ٣.١١ | ١.٧٠ | ١٨ | ٣.٢٠ | ١.٤٦ | ١٤ | ٣.٠٥ |
| ٥٣ | تنمية الروح الديمقراطية لدى الطلبة. | ٢.٨٤ | ١.٤٨ | ٤٥ | ٣.٠٠ | ١.٦٣ | ٣٣ | ٢.٨٨ | ١.٤٠ | ٤٩ | ٢.٨٥ |

| الرقم | نص الفقرة | المعلمون (ن=٣٦٥) س | ع | الرتبة | المشرفون (ن=١٩) س | ع | الرتبة | المديرون (ن=٩٥) س | ع | الرتبة | الكلي (٤٧٩) الكلي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥٤ | وضع برامج استقبالية للأسابيع الأولى من العام الدراسي تساعد على دمج الطلبة في الحياة المدرسية. | ٢.٨٦ | ١.٤٦ | ٣٩ | ٣.١٦ | ١.٧٧ | ١٣ | ٢.٨٦ | ١.٥١ | ٥١ | ٢.٨٧ |
| ٥٥ | جسر الفجوة بين التلاميذ الذين التحقوا برياض الأطفال والذين لم يلتحقوا في المواقف التعليمية التعلمية. | ٢.٩٢ | ١.٣٧ | ٢٥ | ٣.١٦ | ١.٥٤ | ١٣ | ٢.٩٦ | ١.٣٦ | ٤٠ | ٢.٩٤ |
| ٥٦ | توفير القدر اللازم من التنظيم والتوضيح لأي نشاط تعلمي تعليمي تفاديا لاضطراب سير الدرس. | ٢.٨٩ | ١.٣١ | ٣٠ | ٢.٩٥ | ١.٣١ | ٤١ | ٣.٠١ | ١.٣٢ | ٣٥ | ٢.٩١ |
| ٥٧ | إعداد اختبارات تستخدم كأدوات تشخيصية تحدد نقاط القوة ومواطن الضعف عند كل طالب. | ٢.٩١ | ١.٤٢ | ٢٧ | ٣.٠٥ | ١.٦١ | ٢٦ | ٣.٣١ | ١.٣٣ | ٧ | ٣.٠٠ |
| ٥٨ | تنويع أساليب التقويم وفقا لتنوع الأهداف. | ٢.٧٩ | ١.٤٤ | ٥٣ | ٢.٨٩ | ١.٧٦ | ٤٧ | ٢.٩٨ | ١.٣١ | ٣٧ | ٢.٨٣ |
| ٥٩ | بناء الاختبارات التحصيلية بأنواعها. | ٢.٧٨ | ١.٣١ | ٥٥ | ٣.٠٥ | ١.٧٥ | ٢٦ | ٣.٠٦ | ١.١٨ | ٣٢ | ٢.٨٤ |
| ٦٠ | تحليل نتائج الاختبارات التحصيلية. | ٢.٧٤ | ١.٢٩ | ٥٩ | ٣.٢١ | ١.٥١ | ٨ | ٣.١٢ | ١.٢٦ | ٢٦ | ٢.٨٤ |
| ٦١ | تفسير نتائج الاختبارات التحصيلية. | ٢.٧٣ | ١.٢٤ | ٦١ | ٣.٢١ | ١.٥١ | ٨ | ٣.٠٩ | ١.١٨ | ٢٨ | ٢.٨٢ |
| ٦٢ | التمييز بين التقويم التكويني والختامي من حيث أهداف وفوائد كل منهما. | ٢.٩١ | ١.٣٣ | ٢٧ | ٣.٠٥ | ١.٥١ | ٢٦ | ٣.١٣ | ١.٢٢ | ٢٢ | ٢.٩٦ |
| ٦٣ | الاستخدام الفاعل للملاحظة الصفية كأسلوب تقويمي. | ٢.٨٥ | ١.٢٩ | ٤٣ | ٢.٩٥ | ١.٣٩ | ٤١ | ٢.٨٩ | ١.١٩ | ٤٥ | ٢.٨٧ |
| ٦٤ | تقويم مدى صدق أي اختبار وثباته للتأكد من قدرته على تقويم نتائج تعليمية محددة. | ٢.٨٨ | ١.٢٨ | ٣٢ | ٣.١١ | ١.٤٥ | ١٨ | ٣.١٥ | ١.١٠ | ٢٠ | ٢.٩٤ |
| ٦٥ | إجراء التقويم التطويري وسجلاته. | ٢.٩٣ | ١.٣١ | ٢٣ | ٣.٣٢ | ١.٦٧ | ١٦ | ٣.٢٠ | ١.١٦ | ١٤ | ٣.٠٠ |